

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“Labirintos: encontros e (des) encontros na Escola e na Vida”

Autor: Cássia Elisa Betetto Sciamana
Orientadora: Profª Dra. Áurea Maria Guimarães

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Cássia Elisa Betetto Sciamana e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura: Áurea M. Guimarães
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Áurea M. Guimarães
Profª Cadete

[Assinatura]

[Assinatura]

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	Sci12L
V	EX
TOMBO BC/	66905
PROC.	16.123.06
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	13/02/06
Nº CPD	

BIB ID: 375987

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Sci12L Sciamana, Cássia Elisa Betetto.
Labirintos : encontros e (des) encontros na escola e na vida /c Cássia
Elisa Betetto Sciamana. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Áurea Maria Guimarães.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Grêmio Estudantil. 2. Espaço físico da escola. 3. Movimento
estudantil. 4. Violência. 5. Professores e alunos. 6. Relações educativas.

I. Guimarães, Áurea Maria. II. Universidade Estadual de Campinas.

II. Faculdade de Educação. III. Título.

05-196-BFE

Keywords: Students organizations; School space; Students movement; Violence; Teachers and students; Educative relations

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Áurea Maria Guimarães
Profa. Dra. Rosa Maria Feiteriro Cavalari
Profa. Dra. Maria Inês Petrucci

Data da defesa: 31/08/2005

Resumo

Esse trabalho é uma narrativa sobre os movimentos estudantis em uma cidade do interior do Estado de São Paulo a partir das “vivências” e “experiências” de uma professora que rememora e constrói histórias provocando em seus alunos um desejo de “estar junto”, ainda que de forma provisória e conflitual. Nessa perspectiva, os sentidos da vida escolar aparecem nos espaços intersticiais por onde alunos e professores circulam livremente em relação às atividades que designam o lado oficial da instituição.

Abstract

This research is a recital about a student riot occurred in the countryside of São Paulo state from a teacher's "experiences" and "practices" who reminds and tells histories that provoke a desire of "being together" in the students, even in a temporary and disagreed way. Through that perspective, the purposes of student life appear in empty spaces where students and teachers freely surround regarding the activities that designate the institute foundation formal side.

Agradecimentos

Aos meus pais: Guilherme e Sônia

Agradeço o carinho, cuidado, paciência e presença constantes nos momentos difíceis, pois sempre me estimularam no grande desafio em aliar o estudo e o trabalho em jornada integral para dar conta da realização desse trabalho.
Amo vocês!

Aos meus irmãos: Rogério, Wagner e Luís Cláudio.

Quantas coisas vivenciamos juntos!

Desafios, alegrias, tristezas...

Quanto aprendizado!

Quanta unidade na diversidade!

Aos meus sobrinhos: Nícollas e Leonardo

Agradeço a presença de cada um de vocês em minha vida, pois nos momentos de muita angústia buscava na presença, no sorriso maravilhoso de vocês e nas brincadeiras no chão da sala do vovô e da vovó esperanças para levar adiante aquilo que me propus a realizar: o mestrado.

Vanessa e Elaine vocês geraram preciosidades!

À Prof^a Dra. Áurea:

Agradeço, pela orientação, estímulo e companheirismo durante a nossa trajetória no Mestrado. Suas aulas, a convivência, os trabalhos realizados me revelaram a educadora e o ser humano maravilhoso que és. Você é brilhante, educadora!

Minha gratidão será eterna. Nós conseguimos!

“Quem (re) encontra seu mestre descobre, ao mesmo tempo, sua vocação”.
(Gusdorf, 1987).

Às Prof^{as} Dras. Maria Inês, Rosa e Luzia:

As contribuições e sugestões de cada uma de vocês abriram horizontes para a escrita deste trabalho. A competência, a seriedade e o carinho com que tratam das questões que envolvem o cotidiano escolar revelaram o quanto são indispensáveis na formação de Mestres e Doutores nesse País.

Aos amigos queridos do VIOLAR:

Vocês contribuíram **muito** para a realização desse trabalho.
Quantas descobertas!

"Eu estava dormindo e me acordaram
E me encontrei, assim, num mundo estranho e louco...

E quando eu começava a compreendê-lo

Um pouco,

Já eram horas de dormir de novo!"

(Mário Quintana, Apontamentos de História Sobrenatural).

À todos (as) os (as) meus (minhas) amigos (as):

Por me apoiarem sempre e por terem convivido com minha ausência durante o período de realização desse trabalho.

À todos que direta ou indiretamente me ajudaram na realização cotidiana deste trabalho:

Agradeço a confiança, o estímulo, a presença, a colaboração, a disponibilidade, o incentivo e a compreensão.

Aos meus alunos:

De ontem... de hoje ... e de amanhã ...

Muito obrigado, por me ensinarem com palavras, gestos, ações e silêncios...

Todo o meu carinho...

Cássia

SUMÁRIO

<i>Introdução</i>	01
<u>Cena 1:</u>	
“ <i>Moira e a Cidade</i> ”	09
<u>Cena 2:</u>	
“ <i>Moira e a Escola</i> ”	23
<u>Cena 3:</u>	
“ <i>Moira e os alunos</i> ”	37
PARTE I	
PARTE II	53
<u>Cena 4:</u>	
“ <i>Em perspectiva</i> ”	75
<i>Notas</i>	85
<i>Imagens</i>	115
<i>Bibliografia</i>	117

Introdução

“(...) No limiar do labirinto, a criança não manifesta medo; pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se”.

Jeanne Marie Gagnebin

Depois de realizar meu exame de qualificação, tinha, diante de mim, um grande caminho a percorrer, peças espalhadas de um grande quebra-cabeça, as quais eu teria que montar.

No início desse processo, fui tomada por uma espécie de paralisação e desânimo. Respeitei esse momento!

Até que (re) descobri “As Cidades Invisíveis”, de Ítalo Calvino, pois ele me impulsionou a narrar as Cidades Imaginárias no texto deste trabalho.

À medida que lia o livro construía metáforas entre os lugares onde desenvolvi a pesquisa e as cidades descritas por Calvino.

Utilizei-me, no decorrer do trabalho, de algumas reflexões feitas por Kublai Khan e Marco Polo, em *As Cidades Invisíveis*, acerca das viagens desse veneziano, pelas incontáveis cidades do Império Mongol. Na tessitura de cada um dos textos descritos por Calvino, cada página causava-me uma surpresa. Os lugares apontados na escrita pareciam ambíguos e ao mesmo tempo se multiplicavam através do tempo e do espaço.

A metáfora acerca da história de Moira foi uma forma encontrada para revisitar o passado, num movimento capaz de encadear o presente e o futuro.

O contato com as idéias de Carlos Roberto Vianna e Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão também foram fundamentais para a realização desse trabalho. Após as leituras de suas teses, uma sede imensa de produzir conhecimento voltou a tomar conta de mim e então, comecei a traçar as diretrizes para a escrita da dissertação. Carlos e Tânia me instigaram a retomar a pesquisa e a defender a idéia de que a escola, tal como a vida, é também um local de encontros e (des) encontros.

Todas as costuras das cenas desse trabalho estão permeadas pelo conto “O espelho” de Guimarães Rosa, pois à medida que ele era escrito, o papel representava um espelho, exigindo que o encarar da imagem ali refletida colaborasse para o desenrolar da escrita. Esse exercício contínuo proporcionou um esboço dos contornos dessa imagem, advindo daí o desejo de (des) construí-la, o que exigiu um trabalho permanente de reflexão, introspecção e coragem. À medida que a escrita se fazia, era como se a procura incessante da personagem aparecesse refletida página após página, espelhando imagens que me

levaram ao encontro de memórias, entrecruzando vidas e tempos sem nenhuma linearidade. Foram momentos continuados de buscas incertas com o objetivo de encontrar o que os personagens fizeram do que foi feito deles. Essa tarefa exigiu imaginar e cultivar a alma, ou seja, libertar os eventos de sua compreensão literal.

A idéia que desenvolvo neste trabalho é a de que o instituinte está sempre se fazendo. Através do movimento de estudantes no interior de uma escola teço relações com o contexto maior dos movimentos estudantis presentes na história, a fim de mostrar aos leitores como este instituinte está em conexão com o instituído, provocando uma tensão permanente entre a lógica do “dever-ser” e a do “querer-viver” coletivo.

Pretendo mostrar como os sujeitos/personagens desse trabalho resistiram e resistem ao instituído convivendo em meio a todos os acontecimentos que os atingiram e atingem, bem como evidenciar as relações de poder de dominação e as relações de poder de resistência que aparecem nas instituições, especificamente, a escolar.

Meu objetivo é detectar através das considerações feitas pelos sujeitos dessa pesquisa a presença de um poder que invade e se ramifica por todo o cotidiano da escola através dos mecanismos de controle, de vigilância e de punição exercidos pelas pessoas que participam da engrenagem escolar, na qual cada um, em suas respectivas funções, vigiam e punem, ao mesmo tempo em que são vigiados e punidos. Busco também rememorar o “querer viver” dos jovens ao longo dos tempos. Toda história é uma metáfora que carrega uma memória pessoal e ao mesmo tempo coletiva.

Para Benjamin, (...) o conceito de rememoração implica uma certa
ascese a atividade historiadora, que, em vez de repetir
aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos
buracos, ao esquecido e ao recalcado, para se dizer, com hesitações,
solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito
nem à lembrança nem às palavras. A rememoração
também significa uma atenção precisa ao presente, particularmente a
estas estranhas ressurgências do passado no presente,
pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também agir sobre
o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si,
visa à transformação do presente.
A memória constitui (...) uma viagem no tempo. (...) o registro

mnemônico por si não tem valor: também alguns animais têm esta capacidade. O desafio para o animal histórico está na rememoração, sempre a partir da dimensão presente, rememoração esta que passa pelo filtro do juízo crítico do intelectual, o qual, por sua vez, passa também pelo crivo da maneira poética de ver da criança. Portanto, em suas tessituras discursivas relativas à modernidade capitalista, Benjamin não constrói uma gaiola de ferro metodológica. Enfatiza sim, que estamos enredados por uma dimensão social que esvazia a dimensão temporal, que estilhaça as relações sociais, que dilapida as significações e a memória. Porém, ao mesmo tempo, como marxista dialético, explícita, através de suas elaborações históricas, relativas também a si mesmo, que somos sujeitos, que somos capazes de produzir, por exemplo, rememorações, ressignificando, alterando os rumos da nossa própria história, na relação com outras histórias. Concebe, pois, a modernidade como drama, como ruína, mas, ao mesmo tempo, deixa brechas para que visualizemos o mundo moderno como preche de potencialidades de “salvação” ou de construção de “novas” práticas sociais.

Minha sugestão é:

(...) que questionemos o nosso olhar em relação à criança, que passemos a encará-la na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos de fato deste universo infantil; que saibamos romper esses muros, esses hiatos, construídos culturalmente entre o adulto e a criança, universos tão distintos, tão hierarquizados. (...) Essa possibilidade deve partir de nós adultos, que nós nos relacionemos com a criança através de um momento de construção, da recuperação da tessitura de uma “experiência vivida”, ou da prática da “narrativa”, nos termos benjaminianos; que a constituição desta relação seja plena de sentidos, para todos os envolvidos, que esteja fundada não na posse imobilizadora de uma única verdade, mas na troca de visões de mundo e de sensibilidades.

A leitura de algumas obras de Michel Maffesoli auxiliaram-me a compreender os movimentos de aceitação e de resistência na escola, as ações que, em alguns momentos, se integravam ao instituído e em outros se opunham a ele. Nesse sentido, a noção de “socialidade” pode ajudar a explicar o vaivém constante entre a subjetividade e o coletivo, entre a massificação dos indivíduos e a formação de microgrupos, denominados pelo autor de “tribos” . Esse vaivém pode ser ambíguo e conflituoso, mas favorece a liberdade dos indivíduos no interior dos grupos,

impedindo o totalitarismo de um conjunto que esquece, ou nega, aqueles que o constituem.

Toda a vez que emprego o termo construção ou (re) construção me refiro a um movimento que (de forma explícita ou não, consciente ou não) é favorável à lógica da instituição. Enquanto o termo (des) construção indica uma outra lógica, ou seja, aquela que desconstrói as imagens prontas e acabadas

da visão oficial, tornando possível o surgimento de outras visões, de outras verdades.

Tentei conhecer os sentidos já dados e conhecidos a respeito da instituição, dos alunos e das trajetórias de vida pessoal / profissional dos educadores, para desalojá-los, ainda que temporariamente, e assim encontrar saídas táticas, astuciosas, em meio ao contexto escolar e cultural.

Foram as considerações de Castoriadis que me indicaram as pistas para perceber a existência de uma articulação / tensão entre a instituição do indivíduo pela sociedade e a própria história do indivíduo com a singularidade de sua imaginação criadora.

Nos depoimentos, nas atividades desenvolvidas por mim junto aos alunos, professores, havia uma tensão entre as regras da instituição e um desejo de “querer-viver”

coletivo por parte dos alunos e de alguns docentes. Como membro da instituição, questionava-me constantemente, e, vivi, durante todo o tempo da pesquisa, a ambigüidade do meu papel entre fazer parte da direção e trabalhar/estar junto aos alunos.

Os trabalhos de Vianna e Gusmão me indicaram a possibilidade de relatar essa experiência vivida na escola por meio de uma narrativa ficcional.

Uma vez que todas as fitas já haviam sido transcritas, depois textualizadas, ou seja, transformadas em um texto escrito, após o exame de qualificação, procedi à “transcrição”, reescrevendo todas as situações vividas durante a pesquisa e elaborando um novo texto. A “transcrição” não reproduziu o que foi dito pelos entrevistados e teve aqui o sentido poético que Haroldo de Campos dá à palavra toda vez que deseja “redizer” seus escritos.

O processo de “transcrição”, segundo Meihy, implica em evocar o “sentido íntimo da história contada” para que emerja, em toda a sua plenitude, não apenas a experiência do narrador, mas também a experiência alheia, como diria Walter Benjamin.

Foi contando essa história, que pude compreender melhor todos aqueles que participaram, direta ou indiretamente, desta pesquisa. Eu me refiro aos depoimentos dos meus entrevistados e aos textos, cuja leitura me colocou em contato com um “viveiro de histórias” significativas para narrar os encontros e desencontros das nossas vidas institucionais, especificamente, a escolar.

O leitor perceberá um movimento constante na história que narrei. Além de encontrar muitas vozes, outras histórias, ira se deparar, com uma forma determinada de contar, pois, como diria Foucault, as práticas discursivas não são autônomas e estão submetidas a um procedimento normativo que pode ser jurídico, médico, psiquiátrico, educativo.

Por esse motivo, a distância crítica entre a história que construímos dentro das redes de poder e a liberdade de inventar histórias que possibilitem interpretar os acontecimentos de outras maneiras, é tênue e exige um reaprender contínuo do ler, do escrever, do escutar, do falar.

Aos narradores que participaram das pesquisas de Meihy, Vianna e Gusmão foi garantido, desde o início, que eles vissem o texto final, autorizando-o ou não. Não procedi

da mesma forma. Numa pesquisa futura, tenho a intenção de mostrar essa narrativa aos meus entrevistados, com o objetivo de perceber os efeitos de sentido que neles se produzem, pois, assim como Larrosa, acredito que o modo como os outros nos lêem em nossas histórias nem sempre é idêntico ao modo como nos lemos nela. Então, espero que ao lerem a minha narrativa, os leitores produzam múltiplas histórias e múltiplos sentidos. São essas diferenças de interpretação que abrem espaço aos conflitos, aos acontecimentos que nos são significativos, ao desejo de modificar os textos que nos modelam e nos enrijecem.

As descrições das cidades visitadas por Marco Pólo tinham o dom de fazer com que os leitores pudessem percorrê-las com o pensamento, era possível se perder, parar para tomar ar fresco ou ir embora rapidamente.



Afirmo que é de minha total responsabilidade o texto narrativo que me proponho a escrever, bem como todos os elementos resultantes desse processo. Convido o leitor a dialogar com o texto escrito e estar atento à Moira – protagonista dessa (s) história (s) – levando em consideração as metamorfoses vivenciadas por ela através do relato de sua vida e condição profissional, bem como as histórias de outras vidas que junto com ela traçaram cenários vivos interpenetrando tempo e espaço nas mais diferentes circunstâncias do cotidiano na escola.

Siga a sugestão de Marco Polo, um famoso viajante veneziano que descreve para Kublai Khan, a quem serviu durante muitos anos, as incontáveis cidades do imenso império do conquistador mongol, e preste atenção na vida que se mostra aos seus olhos. Olhe esse quadro apresentado por Moira... Admire. Ele é uma obra de arte, é uma vida – ou parte de uma vida – que está sendo exposta à sua observação.

Utilizo-me das palavras de Carlos Roberto Vianna para afirmar que neste trabalho,

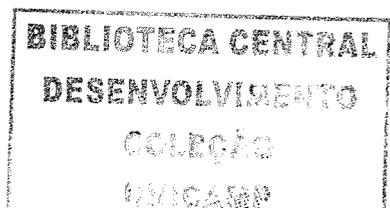
o mais importante são as vidas, e todo o resto são apenas circunstâncias.

Cena 1

“Moira e a cidade”

“Não se sabe se Kublai Khan acredita em tudo o que diz Marco Polo quando este lhe descreve as cidades visitadas em suas missões diplomáticas, mas o imperador dos tártaros certamente continua a ouvir o jovem veneziano com maior curiosidade e atenção do que a qualquer outro de seus enviados ou exploradores”.

Ítalo Calvino



Moira nasceu na cidade de Melânia.

Passou sua infância, adolescência e parte de sua juventude na cidade.

Melânia, segundo os pais de Moira, e de acordo com a história contada por seus avós, era considerada, no princípio, uma Vila que abrigava os primeiros habitantes que se fixavam nas planícies desse lugar às margens de um rio que a recortava – o Rio Azul. Esses povoadores muitas vezes chegavam e se fixavam em Melânia vindos de diferentes localidades, desbravavam inóspitos sertões à procura de ouro e ali se deixavam ficar, muitas vezes vencidos pelo cansaço, outras vezes entusiasmados pela exuberância da flora e pela qualidade do clima do lugar. Cada qual constituía a sua posse no lugar em que melhor lhe aprouvesse e, assim, eram levantadas as primeiras casas nessas porções de terra não habitadas que margeavam o rio. Erguiam-se casas rústicas, de pau-a-pique, cobertas de sapé e folhas de indaiá.

Muita gente influente soube dessa ocupação e pouco a pouco tratou de suprir algumas das necessidades desse povoado em troca de trabalho nas lavouras de café, cana-de-açúcar, milho e algodão.

Com o passar do tempo, a população de Melânia crescia e por meio de sua Câmara Municipal e de seus habitantes resolveu-se, de comum acordo, pedir à Assembléia Provincial do Estado a sua elevação à hierarquia de cidade.

Nessa época, a Vila já se impunha àquela categoria, pois sua lavoura era promissora e colhia-se com muita abundância o milho, o café, a cana-de-açúcar e o algodão. Construía-se novas casas na cidade, o comércio melhorava em consequência do aumento das habitações e de outras casas de negócio que se abriam. As terras valorizavam-se, à medida que o número de habitantes da povoação aumentava. Era a lei da oferta e da procura: mais gente, mais negócio!

Os donos das fazendas da região e demais autoridades: o padre, os conselheiros, encarregavam-se de direcionar as diferentes ocupações da população que se formava.

Conta-se que quando a Portaria do Governador Provincial do Estado remeteu à Câmara de Melânia a cópia da Lei que elevava a Vila à Categoria de Cidade todos os vereadores e o povo dirigiram-se para a Igreja Central onde assistiram a uma missa em Ação de Graças pelo feito. Naquele dia, a cidade apresentava-se festiva, suas ruas todas enfeitadas com arcos de bambus e bandeirolas de variadas cores, que davam um aspecto vistoso ao ambiente. Todas as casas estavam com suas fachadas recobertas com pintura branca, as residências das famílias mais abastadas traziam, expostas em suas janelas, finíssimas colchas e flores das mais variadas espécies.

A banda da cidade, muito bem afinada em ritmo de marcha, percorria as ruas de Melânia, entusiasmando a população. A alegria era contagiante: tudo era festa! Rojões não faltavam: por todos os cantos ouviam-se os seus estrondos.

Não faltou nesse momento, a presença das autoridades dos arredores...

Por que será?

Mas, e a população de Melânia que não compunha as ilustres famílias que ali aportaram, no correr dos anos? Quais suas impressões sobre o feito?

Essas famílias eram formadas em sua maioria por imigrantes que trabalhavam duro para sobreviver e prestar conta aos grandes fazendeiros e autoridades da cidade. O local estava destinado a se colocar entre as principais cidades do Estado. Quem tinha bens usufruía deles e quem não tinha, mesmo com muito trabalho, era difícil ter vez e voz para melhorar a sua condição de vida.

Essa era a história que Moira ouvia de seus pais, acerca da origem de Melânia, porém a imagem que tinha da cidade quando criança pequena era a da praça central, um lugar de diálogo, brincadeiras e de movimento, ou seja, de um ir e vir permanente de olhares, gestos, emoções... de gente de todas “as gentes”!

O pai de Moira era advogado, tinha um escritório próprio e sua mãe, professora na Escola Pública Quintiliano localizada na periferia dessa cidade.

Quando Moira completou sete anos, sua mãe a matriculou na 1ª Série da Escola Particular “Pancho” no centro da cidade, atualmente, quase que centenária, onde realizou

seus estudos no que hoje consideramos a Escola Básica. Depois, optou por cursar Letras numa Universidade Pública.

Sendo excelente aluna, conseguiu logo nos primeiros meses da Graduação a monitoria de algumas aulas, recebendo uma bolsa de estudos que era complementada pela ajuda financeira dos seus pais.

Após terminar o curso de Graduação em Letras, viajou para o exterior com o objetivo de continuar os seus estudos e realizar cursos de Teatro, uma arte que despertava em Moira uma grande paixão!

Permaneceu fora da cidade de Melânia durante alguns anos. Foi capaz nesse período de entrelaçar relações entre as diversas dimensões espaço-temporais e culturais que vivenciou sem abrir mão da sua própria singularidade.

Após a conclusão de seus estudos no curso de Teatro, Moira decidiu retornar à cidade de Melânia. No momento de sua chegada, já no caminho para sua casa, passou pelo centro da cidade, avistando a Praça Central e a Escola “Pancho”, onde estudara.

Emocionada, pediu para que o motorista do táxi parasse. Assim que seus pés tocaram novamente a praça central em frente à Escola, ela foi, então, acometida por instantes de silêncio e rememoração...

Construiu-se naquele instante um grande cenário diante de Moira, pois à medida que rememorava a sua infância e adolescência, retomava a poesia desta sua fase que agora se apresentava através de seu olhar de adulta, de intelectual, sendo capaz de entrecruzar imagens do seu presente e do seu passado.

A Praça de ontem e a Praça de hoje! Como seria a Praça de amanhã?

A Escola Pancho de ontem e a Escola Pancho de hoje! Como seria a Escola Pancho de amanhã?

Observou que em Melânia, todas as vezes que se ia à praça, encontrava-se nela um pedaço de diálogo, espaço este também reservado às grandes comemorações do passado: *as procissões*, das quais as alunas da Escola Pancho participavam, carregando bandeiras, fazendo e acontecendo. Usavam uniformes de gala: blusa de seda, saia e meia de mãe (de

seda). Elas saíam de frente da escola e chegavam até o centro. Comenta-se que os mocinhos da cidade gostavam e as meninas, também. Isso tudo porque as alunas esperavam ansiosamente para chegar até o local onde a procissão terminava para encontrar com os “cafifas”, ou seja, os “mauricinhos” de hoje, “filhinhos de papai” para poderem flertar. Esses moços faziam o Tiro de Guerra, desfilavam nos carros de suas famílias, iam aos bailes e participavam das grandes noitadas da cidade. Todas as alunas ficavam de olho nos garotos, para verificarem se realmente estavam olhando somente para aquela amiga, ou para as outras também.

Moira relembrou mais uma cena, contada por sua mãe, num dos dias de procissão da Semana Santa. Um grupo de alunas da Escola Pancho observava o namorado de uma de suas colegas, que estava ausente nesse dia, por estar doente. O namorado dela tinha vindo para a procissão, até o centro da cidade só para paquerar uma outra garota. Esse grupo estava observando o jeito dele para depois, contar para a colega. Elas carregavam durante a procissão uma vela acesa nas mãos e vestiam um véu na cabeça e, diante desse fato, uma das meninas do grupo distraiu-se e deixou com que pegasse fogo no véu da colega que estava a sua frente.

Foi um alvoroço só!

Terminada a procissão, a diretora da Escola deu a maior bronca e um castigo para o grupo de alunas. Tiveram que rezar inúmeras vezes a oração do Pai-Nosso, de braços abertos, na Igreja que ficava ao lado da Escola na Praça Central. Essas procissões eram verdadeiras apoteoses!

A praça também foi lugar dos *desfiles cívicos*, onde as escolas se revelavam receptoras das imagens ideais e seus alunos aprendiam as noções de civismo dos regimes de cada uma das épocas, participando dos desfiles, como espectadores ou participantes ativos, apoiando e louvando o governo e o regime incontestes. Nestes desfiles, a Escola Pancho, sempre aparecia exuberante e singular, pois seus professores e alunas carregavam uma imagem da Escola em seus modos de vestir e se comportar e eram, eles mesmos, representações da própria escola.

Em cena:

As passeatas do Movimento Estudantil...

A organização dos estudantes em suas Universidades a fim de apontar as injustiças e contradições existentes nesse meio...

A prisão de várias lideranças do Movimento Estudantil no XXX Congresso da UNE (União Nacional dos Estudantes), realizado em 1968, na cidade de Ibiúna/SP...

O Ato Institucional nº 5 (AI - 5) e o Decreto Lei 477.

Moira rememorou neste instante a história de tantas outras praças desse país, das diferentes ruas e avenidas onde ficaram marcadas as

denúncias e manifestações de inúmeros jovens da educação secundária e universitária que utilizavam a estratégia das grandes passeatas para denunciar a interferência norte-americana na educação e nos destinos do país, o autoritarismo do governo, a ausência de liberdade democrática, além de reivindicar mais vagas e mais verbas para a educação. Essas passeatas foram proibidas e reprimidas violentamente pela polícia da ditadura militar.

Quando estudante obtinha notícias através de seus pais sobre o momento de horror em que vivia o país de Argos, e embora tudo transparecesse na Escola Pancho na mais perfeita ordem e convivência com o governo, os pais de Moira, por meio de amigos que participaram de todos esses acontecimentos e da rádio local - que muitas vezes fazia o papel adverso da realidade desses acontecimentos -, ouviam com detalhes toda a trajetória vivida pelos habitantes da cidade e do país, pois mesmo que Melânia estivesse afastada do lugar dos fatos, vivenciava a repressão que se abatia sobre todos naquele momento.

Moira lembrou apenas de fragmentos desse tempo de muita repressão. Medo e tristeza diante do incompreensível.

Outro cenário se descortinou diante dela.

Fatos Históricos!

Agora, adulta, depois de buscar leituras acerca desse período e ouvir relatos sobre os acontecimentos daquela época, se indignou e pensou por alguns instantes sobre cada um deles:

Uma notícia se espalha pelo país. Um estudante morreu. A confusão é grande, pedras e tiros se misturam.

Rememorou a campanha realizada pelos jovens do Movimento Estudantil no sentido de melhorar a qualidade da alimentação fornecida aos estudantes pobres no restaurante Calabouço, na cidade do Rio de Janeiro.

No dia 28 de março de 1968, um batalhão da polícia militar invadiu o restaurante estudantil “Calabouço” e atirou nos estudantes que lá jantavam, atingindo um estudante secundarista de 16 anos – Edson Luís de Lima Souto, que morreu instantaneamente. Registra-se que o governo militar retirou os subsídios desse restaurante passando-o a administrá-lo como uma empresa privada. Feito isso, a qualidade das refeições ficou precária e teve como consequência o aumento abusivo dos preços o que levou os jovens estudantes a protestarem por tal ato. Houve na época, uma tentativa de negociação por parte dos estudantes, que solicitaram uma audiência com as autoridades.

Autoridades e estudantes?

Jamais!

Os conflitos dos estudantes desse restaurante e do movimento estudantil com a polícia vinham desde 1966, chegando inclusive a originar a Frente Unida dos Estudantes do Calabouço (FUEC). A morte desse estudante comoveu o país inteiro e serviu para convencer de vez o povo sobre o caráter autoritário da ditadura.

O Jornal Correio da Manhã do dia 30 de março de 1968 noticiou que os colegas desse jovem levaram o seu corpo para a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, onde permaneceu sob a guarda de representantes políticos e líderes estudantis. Essa notícia tomou uma dimensão arrebatadora na época, espalhando-se rapidamente por todo o País.

No dia 29 de março de 1968:

No Rio de Janeiro, centenas de milhares de pessoas levaram ao túmulo o corpo do estudante Edson Luís Lima Souto, num cortejo de três horas que só encontra precedente no do Presidente Getúlio Vargas, em agosto de 1954. Após o sepultamento, iluminado por tochas, e ao som do Hino Nacional, a Valsa do Adeus, e a Marseillaise, cantados e assobiados em murmúrio, os estudantes voltaram à noite às escadarias da Assembléia Legislativa, de onde saíra o caixão, mas foram retirados por soldados da PM armados com fuzis em baioneta calada. Os manifestantes entraram em choque com a polícia, saindo vários feridos. Houve uma série de prisões (...). Lenços brancos, velas e até mesmo abajures ligados foram símbolo de amizade aos estudantes, vistos nas janelas da maioria dos edifícios por onde passou o cortejo. Em edifícios comerciais, era muito comum atirarem carbono picado, em sinal de luto (...) À passagem do féretro pela Cinelândia, o povo que se postara nas janelas dos edifícios prorrompeu em aplausos, sendo despejada uma chuva de papel picado(...). Ao baixar o caixão, mais de 50 mil pessoas ouviram o juramento prestado por milhares de jovens: Neste luto, a luta começou.

Uma missa fúnebre foi marcada para o dia 04 de abril na Igreja da Candelária com a participação de mais de 30 mil pessoas. Registra-se que no término da cerimônia, essas pessoas ao deixarem a Igreja foram violentamente atacadas pela Polícia Militar:

No instante em que os últimos fiéis deixavam a missa ontem cedo, na Candelária, as portas da Igreja foram fechadas, e um esquadrão de cavalaria, a galope, imprensou o povo contra o templo. A partir de então, ninguém mais se entendeu: houve correrias, espancamentos e prisões, inclusive de um fotógrafo do Jornal do Brasil. Mulheres, velhos e crianças corriam em todas as direções, e os cavalarianos desembainhavam as espadas, enquanto os outros usavam cassetetes. Todo o dispositivo policial montado na Candelária foi acionado, e começou a espancar os populares. Os cavalarianos atiravam seus animais sobre a multidão (...). Na Avenida Presidente Vargas, para onde a população em pânico se dirigiu, a cavalaria continuava perseguindo e espancando a todos, numa operação conjunta com o DOPS, que lançava de suas camionetas bombas de gás lacrimogêneo. Dos edifícios, centenas de pessoas que lotavam as janelas viaavam os policiais, fazendo com que eles intensificassem ainda mais os espancamentos (...) As prisões se sucediam: sempre que um estudante passava preso diante da tropa a cavalo esta pedia que deixassem o detido com ela, 'porque nós agora vamos ensinar a nossa cartilha' (...). Logo após o término da missa - quando os padres da Candelária foram obrigados a expor suas vidas para proteger as pessoas que queriam se retirar da Igreja - cerca de 140 cavalarianos do Regimento Caetano de Faria ameaçaram a multidão de um verdadeiro massacre, só evitado pela ação enérgica dos padres, que exigiam, aos gritos, que a Polícia Militar deixasse o povo sair em paz. Na mesma tarde, depois de uma segunda missa na Candelária, novos espancamentos e prisões ocorreram. O Bispo Dom José de Castro Pinto e quinze concelebrantes da missa deram as mãos a outros sacerdotes presentes para formar um largo círculo em torno da Igreja, para proteger as pessoas no interior e impedir o ataque de policiais montados com espadas nas mãos. Os padres também acompanharam a população avenida abaixo, tentando protegê-la dos ataques, mas quase em frente ao Jornal do Brasil presenciamos quase mil pessoas sendo espancadas por um batalhão de cavalaria armado de espadas e gás lacrimogêneo.

Diante de todo esse panorama, uniram-se aos jovens estudantes muitos outros setores da classe média, intelectuais, artistas, professores, grupos de mães e o próprio clero para as grandes manifestações de rua que ocorreram neste ano.

Diante de toda essa repressão, o movimento estudantil nessa época encontrava-se bastante dividido, sobretudo na preparação que envolveu o XXX Congresso Nacional da UNE.

Em 1968 esse Congresso realizou-se clandestinamente e reuniu cerca de um delegado para cada 500 estudantes que tiveram como tarefa redigir uma carta política e

eleger uma nova diretoria para o movimento. Ele foi realizado num sítio na cidade de Ibiúna, interior do Estado de São Paulo, e não pôde ser concluído, pois antes que os delegados ali reunidos terminassem de cumprir seus objetivos, foram bruscamente interrompidos pela polícia, com a prisão das principais lideranças do movimento estudantil.

O desastre teve momentos de altos e baixos: quase 800 presos, a longa viagem de volta a São Paulo em ônibus fretados pela repressão, o presídio Tiradentes, a solidariedade das mães em manifestação na porta do presídio, e os caixotes enormes cheios de comida e agasalho, as reuniões nas celas, todos fichados, os líderes mais em evidência separados e levados para Santos, à volta aos Estados (...) as fugas espetaculares (...) As manifestações em todos os Estados e a mobilização dos outros setores ajudaram a apressar a libertação de quase todos os presos de Ibiúna. Mas, o processo de 800 réus se arrastou nas auditorias militares. Poucos foram condenados a seis e oito meses de prisão, alguns cumpriram pena. Muitos foram julgados à revelia. Mas, a maioria se beneficiou da prescrição da pena e suspensão do processo.

Registra-se que após a queda de Ibiúna, iniciou-se um período sombrio para a história do Movimento Estudantil. A desarticulação do movimento se agravou, principalmente depois do Ato Institucional nº 5 (AI-5), instituído em 13 de dezembro de 1968, que sufocava definitivamente os movimentos estudantis e suspendia o direito dos cidadãos de equacionarem seu próprio destino, nos planos pessoal e político-social. Essa medida institucional suspendia todas as garantias constitucionais e individuais e desencadeava no país, uma violenta campanha repressiva.

Logo depois, no mês de fevereiro de 1969 é aplicado o Decreto Lei nº 477 (Portaria 149 A e 3524 e Decorrente do AI 5) a todos os segmentos escolares – docente, discente e administrativo das instituições educacionais, proibindo qualquer manifestação de caráter político ou de contestação no interior dos estabelecimentos de ensino públicos ou particulares.

Esse decreto passou a ser um instrumento disciplinador e aterrorizador tanto para a política estudantil quanto para os docentes nas instituições de ensino de todo o país, pois a partir dele ficavam terminantemente proibidas as greves, passeatas, comícios e qualquer

outra atividade subversiva no interior dos estabelecimentos de ensino. As infrações seriam punidas com o desligamento e a proibição dos alunos de se matricularem em outra Universidade, por três anos. Para professores e funcionários, a demissão e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por outro estabelecimento, durante cinco anos.

Os estudantes tentaram reagir a esta imposição, mas isso não foi possível, pois não se podia denunciar a cassação de um estudante pelo 477 sem que isso implicasse em novas cassações. A partir da promulgação do 477, aumentaram as perseguições, prisões, invasões de escolas, fechamentos de Diretórios Acadêmicos, etc... Os estudantes pouco puderam fazer contra isso. Houve ainda duas tentativas de revogação desse decreto, mas ambas rejeitadas pela Câmara. Foi somente em agosto de 1979 (10 anos depois) que o Decreto 477 foi revogado pela Lei nº 6680.

Entretanto, a ameaça que ele representava continuava, pois muitas universidades incorporaram alguns de seus dispositivos em seu regimento interno.

Recebe-se a informação de que a polícia invadiu o prédio da Filosofia. Correm todos para lá. No caminho, dois amigos estudantes são atingidos, mas só se tem tempo de ver o sangue que escorre de suas roupas. Nunca mais serão vistos (grifo meu).

Na época, o pai de Moira havia obtido a informação, através de um colega professor universitário, que a justificativa para tal invasão do prédio foi a de que havia no interior do departamento de Filosofia uma reunião clandestina da União Nacional dos Estudantes (UNE), organização que a ditadura militar tinha como alvo primeiro de extinção. A repressão através de um de seus decretos (AI – 5) entrou nas universidades e colocou todos os professores e a própria instituição sob controle. Professores foram retirados de dentro de suas salas de aula, passaram por corredores poloneses e levados para camburões. Muitos deles estavam apenas dando aulas, estavam simplesmente no exercício de suas profissões...

A Universidade fora invadida por policiais à paisana, prendendo e torturando possíveis suspeitos.

Quanto horror!



Em meio a essa lembrança, Moira viu-se novamente na praça central de Melânia: os encontros e as passagens permanentes das pessoas despertavam nela um curioso “olhar” que a fez pensar em Ítalo Calvino quando descreveu a “Cidade e os Mortos”. Mesmo distante por alguns anos observou que a população de Melânia não havia se transformado, ou seja:

os dialogadores morreram um após o outro, entretanto nasceram aqueles que assumiram os seus lugares no diálogo, uns num papel, uns em outro. Quando alguém muda de papel ou abandona a praça para sempre ou entra nela pela primeira vez, verificam-se mudanças em cadeia, até que todos os papéis sejam novamente distribuídos; mas enquanto isso o velho irado continua a retorquir a camareira espirituosa, o usuário não pára de perseguir o jovem deserdado, a nutriz de consolar a enteada, apesar de que nenhum deles conserva os olhos e a voz da cena precedente.

Às vezes acontecia de um único dialogador manter simultaneamente dois ou mais papéis: tirano, benfeitor, mensageiro, ou de um papel duplicado, multiplicado, atribuído a cem, a mil habitantes de Melânia: três mil para o papel de hipócrita, trinta mil para o de embusteiro, cem mil filhos de reis desventurados que aguardam o devido reconhecimento.

Com o passar do tempo, esses papéis não eram exatamente os mesmos de antes; sem dúvida a ação que estes levam adiante por meio de intrigas e reviravoltas conduz a algum tipo de desfecho final, que continua a se aproximar mesmo quando a intriga parece complicar-se cada vez mais e os obstáculos pareciam aumentar.

Quem comparece à praça em momentos consecutivos notava que o diálogo muda de ato em ato, ainda que a vida dos habitantes de Melânia seja breve demais para que possam percebê-lo.

A cidade era a mesma!

Quanto à escola, Moira observava a fachada do prédio e pôde notar que ele apresentava as mesmas características de quando ela deixou a cidade. Porém, vislumbrava que todo o espaço físico havia sido ampliado e com isso rememorava seu tempo de estudante naquela instituição.

Sempre teve curiosidade em saber a história da instalação dessa escola na cidade, pois seus pais quiseram que ela cursasse a escola, atualmente denominada básica, nessa instituição. Tinha vaga lembrança desse tempo, sempre fora uma menina quieta, mas muito observadora. Estava sempre disposta a realizar as atividades que lhe eram propostas, muitas vezes ajudando no planejamento e execução das mesmas. Seu jeito prático ajudava-a a alcançar seus objetivos, o que a caracterizava como uma criança / adolescente esperta e inteligente. A imagem que ficou da escola foi a de um ambiente muito organizado, acolhedor, mas, ao mesmo tempo, distante. As pessoas desse lugar faziam questão que todos soubessem e se colocassem em seus devidos lugares de acordo com a hierarquia da instituição: diretores, pais, professores, funcionários e alunos.

Moira buscou sanar sua curiosidade através de leituras de diferentes trabalhos publicados sobre a escola e em livros que respondiam sua questão: Como será que ao longo dos anos, essa escola construiu a imagem de “boa escola”, imagem esta que perdura na memória da população da cidade?

Através de seus estudos soube que a escola participou dos ideais liberais democráticos que fizeram a República. Sendo que, segundo esses ideais, para que a modernidade se concretizasse no país de Argos, tornava-se imprescindível construir uma identidade de Argolense civilizando as múltiplas raças que o constituíam, disciplinando, ordenando, controlando a força de trabalho e fazendo da Educação o meio mais eficaz para a realização desses propósitos.

A escola instalou-se em Melânia a convite de uma das autoridades do catolicismo tradicional com a finalidade de resgatar a situação específica em que se encontravam os habitantes da cidade, ou seja, a fim de reconquistar espaços no campo religioso e, ao mesmo tempo, atender a uma demanda da elite para educar seus filhos.

Sendo assim, a escola adentrou o espaço da cidade financiado por sua elite, e aparece, atualmente, como um dos símbolos que construiu o progresso da cidade e a representatividade das famílias de elite que a compõem.

Na época da instalação da escola na cidade, somente um pequeno grupo de crianças consideradas *pobres* tinha acesso ao ensino ministrado na instituição, definindo explicitamente a quem esse Colégio deveria atender. Pouco a pouco, suas alunas adquiriram “*status*” frente às escolas públicas, o que propiciava novas possibilidades de formação profissional para as mulheres das famílias elitizadas.

Quantas histórias!

Moira se deu conta de que se havia passado um bom tempo... estava lá na praça, parada em frente à escola.

O motorista de táxi, sentado num dos bancos de cimento, esperava por ela já sem muita paciência.

Entrou novamente no táxi e algumas perguntas a inquietavam:

O que farei?

Gostaria muito de lecionar, mas qual a escola da cidade que me aceitará?

Que mudanças atingiram as escolas e a cidade?

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram.

Cena 2

“Moira e a Escola”

“Falar da escola como espaço sócio-cultural implica em resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. Seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história”.

Juarez Dayrell

(...) Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível? O senhor dirá: as fotografias o comprovam. Respondo: que, além de prevalecerem para as lentes das máquinas objeções análogas, seus resultados apóiam antes que desmentem a minha tese, tanto revelam superporem-se aos dados iconográficos os índices do misterioso. Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si muito diferentes. Se nunca atentou nisso, é porque vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes. E as máscaras, moldadas nos rostos? Valem, grosso modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico. Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando.

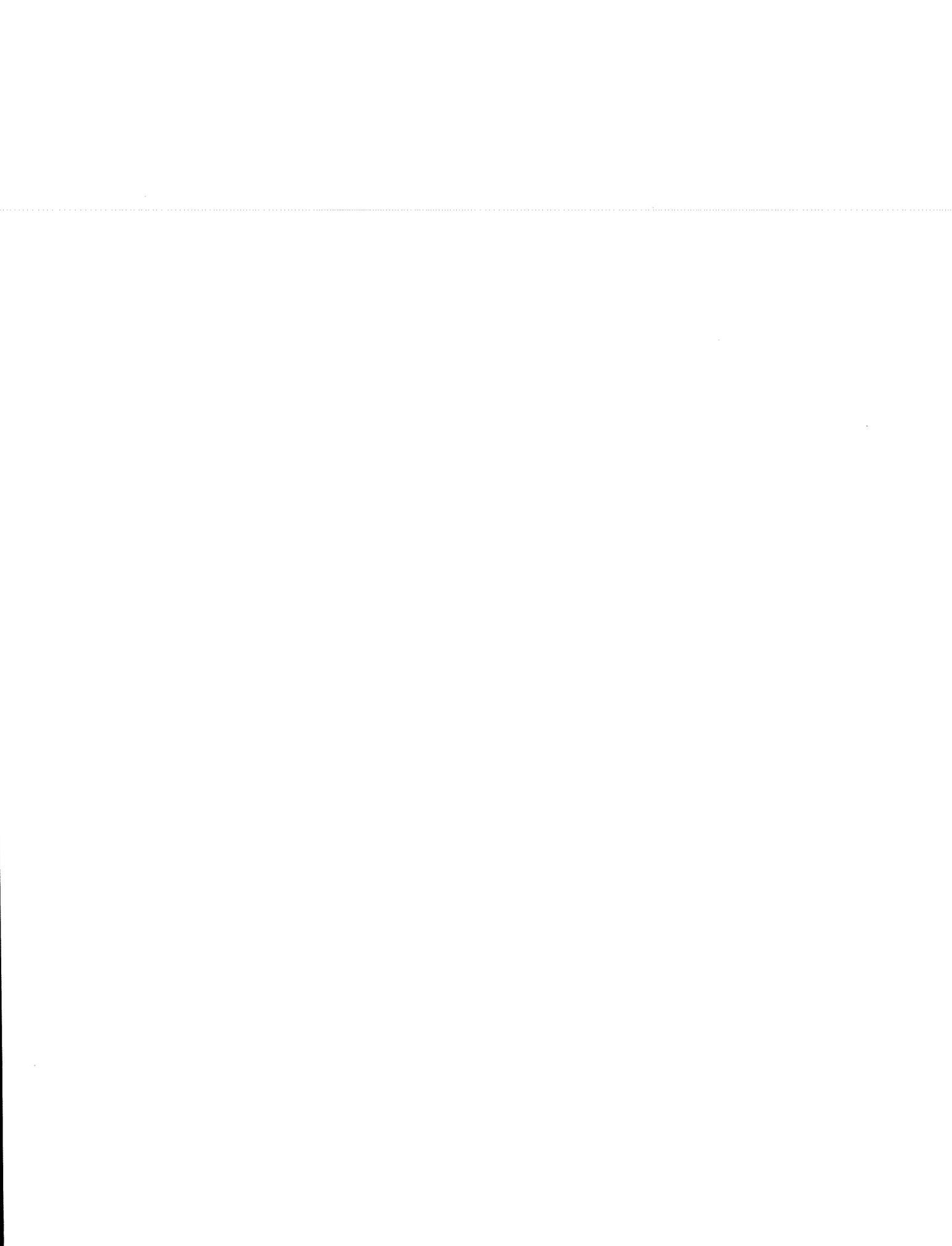
A cidade estimulava a memória imaginativa de Moira. Ela começou a formar quadros de uma época, que possibilitaram colocar em relevo a vida de pessoas que vivem o cotidiano e se expõem às nossas observações. Mas, Moira não está fora do quadro. Ela se junta a essas pessoas e sabe que,

as coisas existem porque se inscrevem numa forma.

Moira confunde-se. Não sabe mais quem é.

Olha-se no espelho.

o que conta precisamente é esse momento de pânico e não a explicação.



(...) Ah, o tempo é mágico de todas as traições... E os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais. Por começo, a criancinha vê os objetos invertidos, daí seu desajeitado tatear; só pouco a pouco é que consegue retificar, sobre a postura dos volumes externos, uma precária visão. Subsistem, porém, outras pechas, e mais graves. Os olhos, por enquanto, são a porta do engano; duvide deles, dos seus, não de mim.

Como compreender a relação entre a cidade de Melânia, a escola e os alunos?

Um interior sem exterior dificilmente constitui um interior.
(...) visões de interior e exterior, ou de posições opostas ou extremas.



Vivemos num universo de formas que traçam os limites das coisas e dos indivíduos, sem fechá-los num molde rígido. Haveria uma mobilidade que a vida introduz nas formas, animando-as e libertando-as das formas que se tornaram rígidas. Ao mesmo tempo, as formas se tornam autônomas destacando-se da vida e às vezes até se opondo ou resistindo à própria vida. Esse conflito entre as formas e a vida se sustenta graças às constantes variações dos “conteúdos” culturais, dos diferentes estilos de civilização, dos interesses e razões de agir dos indivíduos, das pulsões, das inclinações que dão fecundidade à vida, mas, ela (a vida) arrisca-se a desaparecer se não produzir mais as formas que a negam. Essa reciprocidade conflitual entre a vida e a forma é o fundamento das ações recíprocas na vida cotidiana. (...) Maffesoli apreende a sociologia formal de Simmel e propõe a noção de “formismo” para compreender a organicidade da vida cotidiana constituída de fatos anódicos, minúsculos, plurais. Uma “sociologia formista” se contenta, segundo Maffesoli, em desenhar as grandes linhas, o quadro, a forma, ou seja, em delimitar não o conteúdo e sim aquilo que contém. O termo “formista” levanta uma moldura que corresponde à idéia de epifania, no sentido de fazer surgir aquilo que é, de contentar-se com o que existe. As formas ordenam as situações da vida social sem deformá-las, entretanto elas não se encontram concretamente na vida real. À semelhança dos “tipos ideais” de Weber, da “tipicalidade” de Schutz, dos “resíduos” de Pareto, a noção de forma dá relevo à variedade dos fenômenos sociais permitindo ressaltar as múltiplas criações da vida cotidiana sem fechá-las nos estreitos limites do finalismo. O formismo é um pensamento da globalidade que não privilegia um elemento particular e conduz ao “politeísmo de valores” que, para cada elemento da vida social, leva em conta a multiplicidade das situações. Mas, ao mesmo tempo, que a noção de forma salienta a polissemia do social, ela assinala as invariâncias, ou seja, tudo aquilo que diz respeito à vida de todos os dias, moldada por repetições ou remissões, latentes ou manifestas, aos arquétipos ou aos esteriótipos. (...) A capacidade do formismo está, segundo Maffesoli, em compreender a exuberância da aparência social, não diretamente, mas transversalmente, deixando as realidades singulares serem o que elas são, respeitando tanto a banalidade da existência, as representações populares e as minúsculas criações que pontuam a vida de todos os dias, quanto as grandes formas estruturantes do social.



(...) Rimo-nos, nas barracas de diversões, daqueles caricatos espelhos, que nos reduzem a monstregos, esticados ou globosos. Mas, se só usamos os planos - e nas curvas de um bule tem-se sofrível espelho convexo, e numa colher brunida um côncavo razoável - deve-se a que primeiro a humanidade mirou-se nas superfícies de água quieta, lagoas, lameiros, fontes, delas aprendendo a fazer tais utensílios de metal ou cristal. Tirésias, já havia predito ao belo Narciso que ele viveria apenas enquanto a si mesmo não se visse... Sim, são para se ter medo, os espelhos. Temi-os desde menino, por instintiva suspeita. Também os animais negam-se a encará-los, salvo as críveis exceções. Sou do interior, o senhor também; na nossa terra, diz-se que nunca se deve olhar em espelho às horas mortas da noite, estando-se sozinho. Porque, neles às vezes, em lugar de nossa imagem, assombra-nos alguma outra e medonha visão.

Após algumas semanas na cidade, Moira procurou por emprego, pois queria colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos em seus estudos.

Melânia agora era a cidade de seus sonhos: com uma diferença! A cidade sonhada a possuía quando criança, agora chegou à cidade, adulta. Na praça, percebeu o murinho dos velhos que vêem a juventude passar. Seus desejos eram apenas recordações.

Moira deixou vários currículos pelas Escolas de Melânia e aguardava ansiosamente para que ao menos lhe chamassem para uma entrevista.

Depois de um tempo de espera o telefone da sua casa tocou!

Foi convidada para realizar uma entrevista com os diretores da Escola Pancho do centro, onde havia sido aluna.

Que maravilha!

Como seria sua volta para a Escola?

A Escola teria mudado depois de tanto tempo?

Após atender a ligação telefônica, Moira rememorou imagens da Escola Pancho “de ontem” – busca singularidades, emoções, a história de instalação da escola na cidade e as contradições vividas entre aqueles que fizeram parte da instituição nas décadas de 40 a 70. Mesmo estando fora por alguns anos, teve a curiosidade de ler sobre a origem da instituição na qual realizou seus estudos na escola básica.

Por volta de 1909, um monsenhor convidou algumas religiosas para instalarem uma escola na cidade de Melânia e foi o precursor na fundação dessa instituição de ensino, apoiando o desejo das religiosas no sentido de expandir seus trabalhos na área da Educação.

A escola foi tratada, por muito tempo, como feminina. Essa autoridade religiosa participou freqüentemente dos acontecimentos da Escola, sendo muitas vezes homenageado por suas alunas e professores. Percebe-se que este convite apareceu entremeado com as estratégias para a expansão do ultramontanismo pelo País.

O ultramontanismo pode ser definido como uma doutrina que defende a posição tradicional da Igreja Católica Italiana de sustentar a tese da infalibilidade do Papa, ou seja, um conjunto de idéias e doutrinas que apóiam a autoridade e o poder absoluto do Papa.

Uma das ações para a expansão do ultramontanismo em Argos, era a realização da escolha de bispos que estivessem impregnados pela romanização, sendo que eles tinham como função, fundar seminários episcopais dirigidos por padres estrangeiros e ultramontanos, realizar visitas pastorais e promover a vinda de religiosas européias para a educação da juventude feminina.

Na cidade de Melânia apareciam constantemente conflitos em torno das diferentes religiões que a cidade passou a abrigar. Porém, ainda o catolicismo contava com um número grande de adeptos na cidade.

A Escola Pancho adentrou o espaço da cidade de Melânia, financiada por sua elite, e aparece atualmente como um dos símbolos que construiu o progresso da cidade e a representatividade das famílias de elite que a compõem.

Nessa época, somente um pequeno grupo de alunas consideradas *pobres* tinha acesso ao ensino ministrado na escola, definindo explicitamente a quem sua proposta de Educação deveria atender.

Moira lembrou-se da instalação do Curso Normal nessa Escola (1928), o que convinha à Igreja e às famílias da cidade no sentido do favorecimento da profissionalização feminina exigida pelo Estado e conveniente para a Igreja. O curso contribuiu muito para o fortalecimento da imagem da escola, pois desde a sua fundação, eram oferecidos o Curso Primário e o Ginásial. Foi acompanhando os impulsos de expansão do ensino nesse período

que foi fundada a Escola Normal Livre na escola, posteriormente, em 1953, equiparada às escolas normais do Estado. O prestígio do curso era reconhecível e se dava pela permanente formação de professores para suprir os quadros dos novos grupos escolares e demais escolas que se espalhavam pelo País. Juntando-se à idéia da escola como meio para solucionar os problemas sociais, criou-se um imaginário em torno da figura do professor, da escola e da normalista.

O Curso Normal trazia também, a possibilidade de formação de irmãs professoras que teriam como propósito dar aulas em outras escolas de sua ordem religiosa. Isso significava o investimento da própria ordem religiosa na formação de agentes específicas familiarizadas com a doutrina católica, prontas para reproduzir os ensinamentos adquiridos. Além da formação específica que recebiam, a Escola abria espaço para o contato das religiosas em formação com as alunas externas e internas, o que objetivava a troca de informações e a familiarização com os hábitos de uma irmã, abrindo espaço também para o despertar de interesses das demais alunas acerca de seu modo de ser e de pensar, condição primeira para que as alunas se interessassem em seguir a vida religiosa. Após 1928, muitas jovens foram recebidas na Escola sob essa condição.

Nas décadas de 1930 – 1970, ficou evidente o “*status*” das alunas do Colégio Pancho frente às escolas públicas da cidade, o que propiciou novas possibilidades de formação profissional para as mulheres das famílias elitizadas. Na Escola aprendia-se bordado, pintura, aulas de boas maneiras e de etiqueta, economia doméstica, canto, além do conhecimento adquirido através das disciplinas oficiais do currículo. Eram realizadas, também, visitas permanentes à capela local. Ouvia-se na época, que a Escola dava uma formação total para suas alunas: noção de civilidade, moral e de cidadania. Segundo a mãe de Moira, até 1970 os meninos não eram aceitos na Escola porque ela oferecia mais cursos de trabalhos manuais e uma educação baseada em exemplos advindos das religiosas.

Moira recordou-se que a maioria das alunas da Escola Pancho eram oriundas das famílias de elite da cidade, e o glamour dos encontros de ex-alunas se fazia presente em suas passagens pela escola: cerimônias, festas, desfiles com uniformes requintados, viagens pelo país e pelo exterior. Outras alunas, advindas das camadas mais pobres da população,

na época, recordavam sua passagem pela escola entremeada de momentos de sofrimento, amargura e esperança. As famílias dessas alunas muitas vezes prestavam serviços para a Escola a fim de que suas filhas pudessem estudar na instituição e suprir o pagamento da mensalidade. Muitas das mães dessas alunas já tinham amizade com as religiosas da cidade, o que facilitou sua matrícula na instituição, pois haviam sido “recomendadas”. Essas meninas chegavam a dormir sobre os livros e as tarefas escolares, visto que tinham que dar conta do trabalho em casa e dos estudos, uma realidade que não presenciavam entre as demais colegas advindas das famílias mais abastadas. Enfrentavam problemas familiares de todas as espécies, pois muitas vezes os parentes (avós e tios) não concordavam que as famílias investissem numa escola privada para suas filhas, uma vez que não viam nenhuma possibilidade desse investimento (troca de favores) gerar frutos ou uma profissão para as meninas, tendo em vista sua condição de vida.

Por outro lado, as alunas tinham que se adaptar a esse ambiente considerado de “gente rica”, pois a maioria eram filhas de fazendeiros que estudavam em regime de internato na escola. Elas eram alvo de gozações. Conta-se que uma das meninas apresentava deficiência de visão – era estrábica – e, se esforçava ao máximo para que nas aulas e concursos de leitura pudesse ter sucesso e, dessa forma, mostrar para as colegas que gente “diferente” também sabia ler. Os uniformes limpos, mas cheios de remendos contrastavam com as meias de seda e mantilhas importadas: a aparência diferenciava e excluía.

Percebia-se nesse contexto, a tensão permanente em que viviam essas alunas. Sentiam-se privilegiadas por estudar numa escola religiosa e renomada e, ao mesmo tempo, discriminadas, por ocuparem uma posição inferior, distinta da maioria das colegas. Era como se a passagem por essa escola somente representasse uma esperança no sentido de gerar uma modificação em seus destinos sociais. Essa crença vinha, na maioria das vezes, pela influência que as mães italianas exerciam sobre as suas famílias, dirigindo e direcionando os destinos de todos os seus membros.

O reconhecimento acerca da passagem dessas alunas pela Escola aparecia no sentimento de gratidão por terem adquirido o aprendizado do perdão; uma virtude que hierarquizava e determinava posições.

A descrição da Escola Pancho contém todo um passado que também se inscreve nos ângulos de suas paredes, nas grades de suas janelas, nos corrimãos das escadas, no pátio organizado, limpo, vigiado e nos mastros das bandeiras. Enfim, o prédio e cada local aparecem marcados por pegadas, cortes sutis e pequenas escoriações, nos quais a pureza é implacável e não tolera outra forma. Ela se espalha por todo o prédio, simbolizando a castidade e a sensatez daquelas que a dirigem, pois ao adentrar na escola, sente-se, de imediato, a necessidade de despojar-se de si mesmo e de tornar-se casto e virtuoso imediatamente.

Moira compareceu no dia e hora determinados para a realização de sua entrevista conforme contato telefônico realizado anteriormente.

Ao chegar à escola, ela percebeu que a porta central que dava acesso ao hall de entrada encontrava-se bem fechada. Tocou a campainha e a recepcionista abriu. Imagens de santos, quadros, frases bíblicas e diversos cartazes de boas-vindas encontravam-se nos diferentes ambientes da escola, da mesma forma como eram apresentados na escola quando sua mãe a levava para estudar.

Atravessou o hall e logo se encontrou num ambiente de pouca luz, semelhante a uma sala de espera. Observou alguns quadros com fotos de ex-alunos, ex-professores... Alguns foram seus professores!

Ao atravessar esse ambiente, deparou-se com o pátio interno da escola que conservava suas árvores, muitos vasos com plantas de diferentes espécies e bancos de cimento. Esse pátio era protegido pelo edifício de salas de aula simples que o abraçava.

Retornou ao hall e aguardou alguns minutos. Logo, foi recebida por uma das diretoras da instituição que a acolheu prontamente com um sorriso dócil e se mostrou extremamente simpática e solícita.

Moira foi encaminhada para uma das salas de reunião da escola e indagada sobre sua disponibilidade no sentido de assumir algumas aulas na escola. Prontamente, mostrou

alguns materiais fotográficos de oficinas que desenvolveu no exterior com crianças e adolescentes. Oficinas de Línguas e Teatro.

Expôs e demonstrou, através de seu olhar, a paixão pelo seu trabalho de educadora, e mais ainda pelo seu envolvimento com a Literatura e o Teatro.

Fez referência aos seus tempos de estudante nessa escola, o que encantou a direção e ao mesmo tempo, endossou sua contratação.

Acredita-se que “ex-alunos”, uma vez imbuídos da Filosofia de Ensino que fundamenta a Proposta Pedagógica da instituição onde estudaram, trabalhariam com interesse e responsabilidade na missão de educar segundo os princípios de uma educação ao mesmo tempo Evangélica e Libertadora.

Moira foi contratada!

Sentiu-se lisonjeada com o convite, pois parte de sua vida escolar fora *vivida* naquela escola. Moira assumiu algumas aulas de Literatura e Teatro no Ensino Fundamental e Médio.

Nas primeiras semanas de aula, preparou os conteúdos a serem desenvolvidos nas classes que lhe foram atribuídas e percebeu uma certa apatia e desinteresse dos alunos, mesmo levando-se em conta a dinamicidade com que desenvolvia os temas propostos por ela. Em conversa nas salas dos professores, o comentário também era geral: alunos desatentos, não participativos, alguns indisciplinados e outros apáticos.

Observou que essa reação dos alunos não aparecia somente em sua aula, mas também nas aulas dadas por seus colegas.

Passou a querer estar junto dos alunos em alguns dias no horário do recreio.

Transitou entre eles e pouco a pouco foi estreitando laços – bate-papos acerca do que gostavam de fazer, suas visões de mundo... Notou que o intervalo era muito diferente dos momentos de sala de aula.

Havia um estranhamento por parte dos seus colegas professores e da própria instituição. Durante o recreio, lugar de professor era na sala dos professores e não junto aos alunos. Coordenadores e direção começaram a solicitar sua presença nesse horário junto

aos demais professores. Moira atendeu à coordenação, mas sempre encontrava uma brecha para encontrar os alunos.

Rememorou o passado e lembrou-se desse distanciamento dos professores, de certa forma imposto pela direção e também por um padrão de comportamento que objetivava preservar as relações hierárquicas na instituição.

A escola era / é a mesma!

Pensou então numa forma de propor um trabalho junto aos alunos fora do seu horário oficial de aulas. Talvez, uma oficina! Afinal, no momento de sua contratação foi-lhe dada uma abertura, por parte da Direção, para que desenvolvesse o seu trabalho *livremente*.

Moira sempre acreditou no potencial, no dinamismo e garra dos jovens para articularem situações diversas e também na capacidade de percepção aguçada que tinham para entender os fatos ocorridos no cotidiano escolar. Estar na presença deles, a fortalecia!

Ela acreditava *apaixonadamente* que podia desenvolver um trabalho de grupo com os alunos dessa escola e revelar o potencial de cada um deles. Esse objetivo a impulsionava a levar adiante essa idéia e, ao mesmo tempo, a inquietava, pois não tinha a dimensão de como esse trabalho seria visto pela instituição e por seus membros.

Em reunião com a coordenação e direção da escola comunicou a esses professores que pretendia trabalhar com os alunos em atividades extra-classe (oficinas) e percebeu que a idéia não só foi bem recebida por eles, como a incentivaram na realização de sua proposta.

Estava diante de um grande desafio, pois naquele momento não tinha consciência real do que implicaria tal trabalho. Estava absorvida, mergulhada e encantada com as possibilidades que poderiam aparecer.

Primeira grande armadilha da instituição! Moira não percebeu...

Era esse o momento de atuar junto aos alunos, na escola!

Entusiasmada com a proposta, conversou com os alunos do Ensino Fundamental e Médio sobre a possibilidade de realizarem encontros semanais (oficinas) a fim de trocarem

idéias acerca de diversos assuntos que seriam propostos por eles mesmos e que envolviam o espaço escolar.

A primeira reunião com os alunos gerou muita expectativa em Moira.

Preparou –se cuidadosamente...

(...) O espelho inspirava receio supersticioso aos primitivos, aqueles povos com a idéia de que o reflexo de uma pessoa fosse a alma. Via de regra, sabe-o o senhor, é a superstição fecundo ponto de partida para a pesquisa. A alma do espelho - anote-a - esplêndida metáfora.

Cena 3

“Moira e os alunos”

“A escola, como qualquer outra instituição, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais. (...) Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender esta situação implica em aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas”.

PARTE I

“A brincadeira é a energia para a expressão pública”.

Richard Sennett

No dia e horário agendado, alguns alunos interessados em participar do trabalho juntamente com a professora Moira estavam presentes numa das salas de aula da escola para a realização da primeira reunião da oficina. Pareciam empolgados com a idéia, e nesta oportunidade, criaram um nome para ela, que após várias sugestões do grupo recebeu o seguinte título: *“Trocando idéias na Escola: construindo um espaço para falar, ouvir e pensar”*.

Depois do grupo conversar, optou-se por divulgar mais essa atividade e abrir espaço para que outros alunos do Ensino Fundamental e Médio também pudessem participar. Realizaram um convite na escola e, logo na reunião seguinte, contava-se, aproximadamente, com um grupo de 40 adolescentes.

Moira tinha diante de si

teias de aranha de relações intrincadas à procura de uma forma.

Lembrou-se que sua mãe lhe contava sobre o quanto os alunos do Curso Normal e depois do Curso Ginásial, atualmente denominado Ensino Fundamental, eram atuantes em épocas passadas (1939 – 1987), nas agremiações de alunos da Escola Pancho. Ou seja, nas atividades desenvolvidas pelos Clubes Educacionais e Centros Cívicos.

Ela viveu o drama dos anos seguintes ao Golpe de 1964, pois quando criança e adolescente conviveu com seus pais que acompanhavam os noticiários e percebiam sinais de total repressão no País; seu pai, como advogado e sua mãe, como professora de 1ª a 4ª Série do 1º Grau numa escola pública da cidade.

Diante desse cenário, pôde naquela época acompanhar e vislumbrar, mesmo que não entendendo muito bem, todos os acontecimentos políticos pelas conversas entre seus pais acerca das coações e cerceamentos que sofriam nos espaços onde exerciam suas profissões. O terror acompanhava alguns habitantes da cidade, ao mesmo tempo em que para outros tudo transcorria da mesma maneira de sempre.

No trabalho junto aos alunos, nos encontros da oficina, relatou suas impressões acerca daquele momento histórico do País. Como professora de Literatura e Teatro na escola, ainda guardava na memória alguns dos acontecimentos da época.

À medida que o grupo discutia, surgiam sucessivos questionamentos sobre a imposição permanente de regras no cotidiano da escola e a não-abertura para a construção de outras regras.

Moira percebeu que os alunos a ouviam atentamente quando relatava fatos históricos em que os jovens de épocas passadas estiveram envolvidos nos Movimentos Estudantis. Muitas vezes, com base nessas considerações e nos diálogos advindos delas, é que se abria uma brecha para que os alunos pesquisassem sobre os principais fatos históricos ocorridos no País no período pré e pós o Golpe de 1964.

Os jovens mostraram-se curiosos por rever essa história, que nunca foi contada na Escola. Os momentos vividos nas oficinas apareciam recheados de argumentos que serviam de alavancas para intermináveis discussões.

Quantas impressões surgiram!

Juntos rememoraram que em setembro de 1969 o governo militar, numa tentativa de substituir as organizações estudantis, canalizando-as para atividades controladas, passa a instituir em caráter obrigatório, nas escolas e universidades, a disciplina “Educação Moral e Cívica” (EMC) que deveria, obrigatoriamente, integrar os currículos escolares de todos os graus e modalidades do sistema de ensino do país.

Em agosto de 1969, o povo de Argos foi informado de que o Presidente Costa e Silva havia sofrido um grave ataque cardíaco, sendo, por isso, afastado do poder. Em 30 de outubro, uma junta militar reabriu o Congresso Nacional para homenagear o General Emílio Garrastazu Médici que se tornou presidente, iniciando assim, o período de maior repressão, violência e desrespeito às liberdades democráticas. Essa decisão foi tomada secretamente por uma junta militar determinando que a Presidência fosse exercida por um dos ministros da Marinha, do Exército ou da Aeronáutica, prolongando assim a luta pelo poder entre os próprios militares.

Eles elaboraram a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969 que ficou conhecida como a Constituição de 1969 e que mudava a de 1967, deixando-a mais autoritária. Surgiu ainda o Decreto lei nº 69534 em que o Executivo era autorizado a baixar decretos-leis secretos.

Um dos decretos apresentados dizia respeito à instituição em caráter obrigatório nas escolas e universidades da disciplina ‘Educação Moral e Cívica’ (EMC) em todos os graus e modalidades do sistema de ensino do país.

Essa disciplina apresentava finalidades específicas:

- a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio - política e econômica do País;
- o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum;
- o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

O ensino da Educação Moral e Cívica nas instituições escolares teve como eixos – Deus, a Pátria e a Família.

O Decreto Lei nº 869 de setembro de 1969, além de incluir a disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas, criou também a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), composta por seis pessoas nomeadas pelo Presidente da República (generais, civis e militares de direita), que tinham por função elaborar o programa para essa disciplina que seria ministrada nas instituições escolares.

Essa comissão articulava-se com a censura federal, com o objetivo de supervisionar e controlar a cultura de Argos na medida em que assessoravam o ministro de Estado na aprovação de livros didáticos, sob o ponto de vista da moral e do civismo.

Em 1971, o Presidente da República – Emílio G. Médici - pelo Decreto Lei nº 68065/71, instituiu o Centro Cívico Escolar (CCE) especificando em seu artigo 32º que:

Nos estabelecimentos de ensino de qualquer nível de ensino público e particular será estimulada a criação de Centro Cívico, o qual funcionará sob a assistência de um orientador, elemento docente designado pelo diretor do estabelecimento e com a diretoria eleita pelos alunos, destinados à centralização, no âmbito escolar e a irradiação, na comunidade local, das atividades de Educação Moral e Cívica, e a cooperação na formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando.

Os Centros Cívicos Escolares (CCEs) foram criados com o objetivo de controlar por meio do professor orientador, as atividades realizadas pelos alunos secundaristas, a fim de impedi-los de se organizarem livremente, pois ficou estabelecido que só deveriam se reunir para concretizarem atividades cívicas como o Culto à Pátria, aos seus ídolos e às tradições. Esses CCEs foram diretamente controlados pelos diretores das instituições escolares e orientadores de Educação Moral e Cívica.

Os alunos secundaristas apresentavam sérias dificuldades para discutir assuntos de interesse próprio dentro dessa nova entidade.

A eleição dos membros, que constituiria os CCEs, acontecia sem uma campanha eleitoral com a finalidade de discutir propostas de atuação, pois todas as atividades internas eram controladas pela Direção da Escola.

O material produzido pelos alunos durante as reuniões internas, permanecia sob a responsabilidade do diretor da escola, que o deveria apresentar ao supervisor de ensino quando este “visitasse” a instituição escolar.

Consta que alguns alunos até tentaram se mobilizar, formando chapas e concorrendo às eleições dos CCEs, mas a figura constante do professor orientador, funcionário do Estado e como tal ‘cumpridor de ordem’ não permitia que estes avançassem, e se organizassem. Pelo contrário, tolhiam quaisquer iniciativas dos alunos, e não permitiam que formassem lideranças, questionassem e manifestassem suas idéias e opiniões.

Em agosto de 1979, foi decretada pelo Governo Federal a Lei nº 6680/79 dispendo sobre a representação estudantil secundarista que reza em seu artigo 6º:

Nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus somente poderão ser constituídos Grêmios Estudantis com finalidades cívicas, culturais, sociais e desportivas, cuja atividade se restringirá aos limites estabelecidos em regimento, devendo ser sempre assistido por um membro do corpo docente.

Essa lei impunha vários limites aos estudantes, pois o Grêmio Estudantil deveria ser assistido por um professor e suas atividades continuavam com as mesmas finalidades dos CCEs. Percebe-se que essa lei não trazia nada de novo em relação à lei anterior que instituiu o CCE, apenas houve uma troca da nomenclatura de Centro Cívico por Grêmio Estudantil.

Levando-se em conta isso, o Deputado Federal Aldo Arantes, ex-líder estudantil, em agosto de 1983 apresentou o projeto de Lei nº 1880/83 que traduzia o legítimo direito de organização livre e autônoma aos estudantes para que os Grêmios Livres fossem formados nas instituições escolares. Esse projeto de lei tramitou no Congresso Nacional a partir de agosto de 1983, e obteve sua aprovação em 04 de outubro de 1985. A sua votação foi adiada inúmeras vezes por falta de quorum, mas com a aprovação da Lei Federal 7398/85 foi conseguido o legítimo direito dos estudantes a organizações livres de entidades representativas de 1º e 2º Graus. O seu artigo 1º diz:

Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais.

O Presidente – José Sarney - vetou o primeiro parágrafo do 1º Artigo dessa lei, pois argumentou que a legislação federal considerava o direito de associação como algo facultativo e não obrigatório.

O Artigo 1º dessa lei estabelecia autonomia aos estudantes, mas ao mesmo tempo estabelecia os fins e finalidades do Grêmio.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em setembro de 1986, comunicou aos diretores de escola, delegados de ensino e a todos os elementos pertencentes ao Conselho de Escola, que divulgassem a referida lei, incentivando-os e oferecendo-lhes condições para a formação dos Grêmios Estudantis.

Com base nesse comunicado feito pela Secretaria Estadual de Educação, os diferentes grupos estudantis iniciaram reuniões nas escolas, e em muitas delas esses encontros acabaram acontecendo de forma tumultuada.

Os diretores passaram a se sentir ameaçados pelos estudantes, que não respeitavam os horários das aulas e nem a sua autoridade. Tendo-se em vista esse quadro geral, os diretores passaram a pressionar os delegados de ensino que, por sua vez, pressionaram o Secretário da Educação que publicou uma circular outorgando aos diretores das unidades escolares novamente o poder de autorizar ou não reuniões dos alunos para a criação dos Grêmios Estudantis.

Em junho de 1988, organizou-se na cidade de São Paulo um encontro com alunos de todo o Estado para se falar sobre Grêmio Estudantil e foram encaminhados aos alunos presentes, exemplares contendo o modelo de estatuto do Grêmio, e também a legislação que ampara a existência legal dessa entidade.

Após as lembranças, as pesquisas realizadas e as permanentes trocas de informações entre os alunos acerca do material coletado sobre o assunto, alguns alunos da oficina trouxeram a seguinte questão para ser discutida num dos encontros:

ESCOLA: afinal, que espaço é esse?

Os alunos sentiram a curiosidade de lembrar a história das antigas agremiações estudantis da Escola Pancho. Dirigiram-se à Biblioteca dessa escola e encontram o primeiro estatuto oficial que efetivava o Clube Educacional. Fizeram uma leitura em conjunto do documento e trocaram idéias acerca dele. Ao analisar as fotos e registros, comentaram:

- Nossa tudo parece tão organizado e rígido!
- Parece que as alunas não realizavam discussões sobre o espaço da escola. Será?
- Impossível que tudo transcorria na mais perfeita ordem... Seria um jogo de aparências?

Descobriram que o primeiro Clube Educacional foi fundado em 1939, e que ano a ano eram realizadas eleições para compor a nova diretoria desse movimento de estudantes na escola. As melhores alunas eram as “escolhidas” para assumir a liderança desse movimento. Percebeu-se que, em sua maioria, eram filhas de famílias renomadas da cidade de Melânia e, que transitavam livremente entre as autoridades da cidade, do Estado e até do País, o que facilitava a vinda de deputados, senadores, poetas para a realização de conferências no salão nobre da escola. A imprensa da cidade noticiava esses acontecimentos e exaltava a nobreza e singularidade desses momentos para a educação das alunas.

Reverendo a história, os alunos encontraram num dos artigos de jornal divulgados na cidade de Melânia, no dia 1º de maio de 1966, a presença de um deputado, então Secretário de Turismo do Governo do Estado – convidado para ser paraninfo da nova diretoria do Clube Educacional e nessa oportunidade ministrar uma Conferência que teve como tema “A Responsabilidade de ser Jovem” tendo apoio das principais autoridades da cidade.

Houve nesse contexto uma oportunidade para prevenir a população pelo jornal local sobre o *perigo* que representava a geração “Mocidade Iê-iê-iê”, desaprovada por inúmeros deputados das Assembléias Legislativas devido às suas atitudes abusivas.

Analisando esses documentos, alguns alunos da oficina ficaram surpresos com o que constataram:

- Os jovens e professores do Movimento Estudantil no País passavam por momentos de perseguição, cassações, prisões e mortes... Analisando esses documentos, a nossa escola aparece nesse contexto conivente com esta ordem. As notícias de jornal da cidade de Melânia revelam isso!

Os Clubes Educacionais atuaram até a década de 1970 e, a partir de 1973 trocou-se a nomenclatura do movimento para Centros Cívicos. Estes permaneceram ativos até 1987 e depois, foram extintos.

Alguns jovens se interessaram muito pelo assunto e começaram a se juntar, independentemente dos encontros da oficina, para trocar idéias acerca do material encontrado na biblioteca da escola.

Perceberam que a data de troca da nomenclatura do Clube Educacional por Centro Cívico seguiu exatamente o período em que foi baixado o Decreto Lei nº 68065/71 que instituiu o Centro Cívico Escolar (CCE) nos estabelecimentos de ensino público e particular.

Moira começava a sentir necessidade de re (construir) sua própria história pessoal e profissional, pois o contato com os alunos provocou nela inúmeras reflexões acerca de seu papel enquanto educadora e estudante, e ao mesmo tempo, um questionamento sobre a influência da escola na formação dos jovens estudantes.

Procurou realizar um curso na área de Educação fora da cidade de Melânia para aperfeiçoar seu trabalho na escola. Pouco a pouco, com base nas leituras, nas discussões e nas reflexões propostas iniciava o seu processo interno de conhecimento...

(...) comecei a procurar-me - ao eu por detrás de mim - à tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio. Isso, que se saiba, antes ninguém tentara. Quem se olha em espelho, o faz partindo de preconceito afetivo, de um mais ou menos falaz pressuposto: ninguém se acha na verdade feio: quando muito, em certos momentos, desgostamo-nos provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito. Sou claro? O que se busca, então, é verificar, acertar, trabalhar um modelo subjetivo, preexistente; enfim, ampliar o ilusório, mediante sucessivas novas capas de ilusão.

Será que ela conseguiria dar continuidade ao trabalho das oficinas com os alunos?

A *escuta* passou a ocupar um papel importantíssimo no dia a dia de Moira junto aos alunos, pois nos encontros e nas conversas que aconteciam pelos pátios e corredores da escola, ela muito mais ouvia do que falava.

Foi muito interessante para ela, ouvi-los, pois foi possível vislumbrar que tinham uma percepção aguçada de todos os mecanismos internos utilizados na escola para a manutenção da ordem. Falavam das ações que eram desempenhadas no cotidiano pelos funcionários, professores, coordenadores, direção, dos próprios colegas e arriscavam -se a propor soluções para os conflitos advindos dessas mesmas ações, porém conseguiam também admitir a impossibilidade de mudança diante de uma ordem já pré-estabelecida que não admitia questionamentos.

À medida que conversava com os alunos sobre o espaço escolar e as ações desempenhadas no cotidiano por todos os que o compõem, dando a voz e a vez aos seus atores principais, Moira percebeu um olhar mais atento e sutil por parte da direção, da coordenação, dos professores e dos funcionários da escola acerca do trabalho que estava desenvolvendo com os alunos. Ela não compreendeu, num primeiro momento, a intenção deste olhar, tomou-o como natural, pois em nenhum momento foi impedida de trabalhar junto a eles.

Moira, nos encontros seguintes da oficina, propôs aos alunos que conversassem sobre as regras na escola: como eram elaboradas e como funcionavam. Iniciou seu trabalho contando aos alunos sobre o quanto gostava de jogar bolinhas de gude, quando criança.

Ela tentou com isso, recuperar o sentido do jogo e das regras, procurando desmistificar o jogo enquanto simples brincadeira.

Houve um estranhamento no grupo de alunos.

- Bolinhas de gude!

Moira perguntou aos alunos se já tinham ouvido falar sobre as regras no jogo de bolinhas de gude.

A maioria respondeu negativamente. Então, pediu para que perguntassem aos seus pais e avós sobre suas experiências com esse jogo.

Um dos meninos do grupo perguntou:

- Menina podia jogar?

Moira respondeu que sim. Uma das coisas que a instigava no jogo não era a competitividade em si, mas o respeito às regras que eram construídas coletivamente entre os jogadores. Tinha-se o desejo de ganhar, mas não se admitia trapacear.



A imensa literatura dedicada ao brinquedo tende a caber em duas escolas. Uma delas trata a brincadeira como uma forma de atividade cognitiva; examina como as crianças formam símbolos através de seus jogos, e como esses símbolos vão se tornando mais complexos, à medida que a criança que joga fica mais velha. A outra escola trata a brincadeira / o jogo como comportamento, estando menos interessada na formação dos símbolos, e se concentra em examinar como as crianças aprendem a cooperação, como expressam a agressão e como toleram frustrações por intermédio do ato de brincarem juntas. (...) A brincadeira como uma atividade desinteressada, relaciona-se com a questão do autodistanciamento. Desinteressada não significa sem interesse, (...) mas afastada do desejo da gratificação instantânea. Esse afastamento é o que permite às pessoas brincarem juntas. (...) Para Jean Piaget, a brincadeira desinteressada ou autodistanciada começa no terceiro estágio sensório-motor da

vida, isto é ,no final do primeiro ano (...). O autodistanciamento evolui novamente quando a criança começa a jogar juntamente com outras crianças. Um jogo é melhor definido como uma atividade em que as crianças se engajam juntas, com princípios de ação conscienciosamente combinados ou resultantes de acordo entre elas. O jogo como contrato social surge em diferentes estágios de idade, dependendo das diferentes culturas em que as crianças vivem; mas, por volta do quarto ano, quase todas as crianças de culturas conhecidas se engajam em tais pactos mútuos (...). Richard Sennett, em seus estudos realizados no Laboratório de Psicologia Social da Universidade de Chicago mostra como o autodistanciamento opera num jogo de bolas de gude de crianças de quatro anos e meio, cinco e seis anos. (...) Um jogo de bolas de gude é uma situação competitiva cujo objetivo consiste em que um dos jogadores fique com todas as bolas de gude dos outros jogadores, ou então, num outro conjunto de regras, em que tire as bolas de gude que pertencem aos outros jogadores do campo de jogo. Se o observador adulto tentar simplificar as regras do jogo, encontra resistência da parte das crianças. Aquilo de que gostam são as tentativas de tornar as regras cada vez mais complexas. Se o jogo fosse apenas um meio em vista de uma finalidade, esse comportamento delas não teria sentido. A razão pela qual jogam é pela aquisição, mas esta não constitui o próprio jogo; a complicação das regras que as crianças favorecem, ao invés disso, adia o mais tempo possível a finalidade aquisitiva. É também verdade que nenhum jogo é "livre" para as crianças, no sentido de que elas se sintam à vontade jogando apenas pelo gosto de jogar. Tem que haver uma finalidade seja ela uma regra de vitória, como na maioria dos jogos ocidentais, ou simplesmente uma regra sobre o momento em que o jogo acaba, como em jogos correntes na China (...).

Para as crianças de características americanas modernas, vencer um jogo de bolas de gude legitima o ato de jogar. No entanto, os atos específicos do jogo estão todos voltados para o adiamento da vitória,o adiamento do término. Os instrumentos que permitem às crianças concretizar esse adiamento, permanecer em estado de jogo, são as regras. Um jogo de bolas de gude é, portanto, um caso complicado. É somente ao erigirem suas regras que as

crianças se mantêm livres do mundo exterior, não lúdico. Quanto mais complicadas forem as regras, mais tempo as crianças estarão livres. Mas as crianças não visam a um estado de liberdade sem fim; o jogo de gude muitas vezes tem início confuso, desenrolar barroco, mas sempre tem pontos de chegada bem claros. Essas regras são atos de autodistanciamento, por duas razões. A primeira é que fica descartada a mestria, o domínio sobre outros. É espantoso o quanto às crianças ficam zangadas quando uma pessoa, no jogo de bolinhas de gude, é descoberta trapaceando. Quando uma delas tenta ganhar um domínio imediato sobre as outras logrando as regras, o jogo parece ter sido estragado aos olhos de todas elas. Assim, as convenções de um jogo infantil colocam o prazer que a criança tem de dominar os outros, a uma distância, mesmo que a dominação seja intensamente desejada do princípio ao fim. A segunda razão pela qual as regras se tornam atos de autodistanciamento diz respeito ao controle das desigualdades de habilidades entre os jogadores. Bolas de gude a longa distância, por exemplo, é um jogo que exige boa coordenação muscular a fim de se atirar a bola de gude em linha reta. Aqui, uma criança de quatro anos e meio está em desvantagem física diante de uma outra de seis anos. Quando crianças menores são colocadas para jogarem bolas de gude a distâncias maiores com crianças mais velhas, estas últimas imediatamente decidem mudar as regras, a fim de que as mais novas não sejam logo eliminadas. As mais velhas inventam uma “desvantagem” para si próprias, a fim de estabelecer uma igualdade entre os jogadores, e assim prolongar o jogo. Uma vez mais, as regras mantêm as crianças longe da auto-afirmação, do domínio imediato. Aqui também o autodistanciamento fornece a estrutura para o jogo. Nos jogos de brinquedo, a maleabilidade das regras cria um laço social. Quando uma criança de seis anos, (...) por exemplo, quer jogar bola de gude à distância com uma criança de quatro anos, ela “maquina” uma situação em que essa diferença de força não exista entre elas, mesmo que ela guarde aquele desejo agressivo de triunfar sobre ela no final. Jogar requer uma libertação de si mesmo; mas essa liberdade só pode ser criada por meio de regras que estabelecerão uma ficção de igualdade inicial de poder entre os jogadores. (...) Uma criança de seis anos num jogo com outras crianças chega ao autodistanciamento inventando regras,

padrões que adiam o seu domínio sobre os outros, ao mesmo tempo em que criam uma comunidade fictícia de poderes comuns. (...) O comportamento de jogo é o ponto no qual o temor da frustração é superado pelo desejo de correr riscos. Porém, esse correr riscos é logo derrotado. (...) De fato, os riscos do jogo produzem ansiedade e, em jogos em que conseqüentemente as crianças perdem, produzem muita frustração. Mas nem por isso elas deixam de jogar, como se fossem "chamadas de volta à realidade" (frase do próprio Freud). As frustrações as tornam ainda mais envolvidas na brincadeira. (...) Tendemos a supor que apenas adultos muito sofisticados podem ao mesmo tempo experimentar uma frustração, manter sua atenção naquilo que está ocorrendo na situação, e ainda tirar algum prazer da situação. As crianças bem que experimentam essa complexidade através do jogo, mas depois isso se perde em muitas vidas adultas, uma vez que há muito poucas situações em que se pode continuar jogando, nesses termos sofisticados e equilibrados. O próprio pacto social em que as crianças se engajam quando concordam em jogar contém uma mistura nuançada de risco, frustração e gratificação. As crianças tentam reduzir a frustração ao focalizarem sua atenção na própria situação, tratando as regras do jogo como uma realidade em si mesma. Quando um garoto perde insistentemente uma partida de bolas de gude, por exemplo, a frustração não se reduz com a sua exigência para que seja jogado um outro tipo de jogo, o que seria o mais lógico, caso o objeto do jogo fosse afastar-se das frustrações da "realidade". Ao invés disso, ele freqüentemente promoverá uma reunião com os outros, para debater as maneiras de se mudar as regras para equalizar as chances de vitória. Na própria reunião, cada qual entra numa espécie de suspensão para discussão das regras, a um nível altamente abstrato. A frustração reforça o autodistanciamento (...)

O trabalho sobre a qualidade das regras do jogo é um trabalho pré-estético, pois tem como foco central a qualidade expressiva de uma convenção. Ele ensina a uma criança a acreditar nessas convenções e prepara-a para uma espécie de trabalho estético específico, a representação. (...) O jogo ensina a uma criança que, ao suspender seu desejo pela gratificação imediata, e ao substituí-lo por interesse pelo conteúdo das regras, ele completa seu senso de controle e de manipulação sobre aquilo que expressa. (...) As regras do jogo são a primeira

ocasião para se objetivar ações, colocá-las à distância e transformá-las qualitativamente. (...) Através do jogo autodistanciado, a criança aprende que pode trabalhar e re-trabalhar regras, que as regras não são verdades imutáveis, mas convenções, sob seu controle. A ancestralidade da apresentação emocional está mais nos jogos, do que naquilo que comumente se aprende dos pais. Os pais ensinam obediência a regras; o jogo ensina que as próprias regras são maleáveis, e que a expressão ocorre quando as regras são maquinadas, ou transformadas. A gratificação imediata, a retenção imediata, o domínio imediato, estão suspensos.

(...) Se uma criança espontaneamente mudar as regras para torná-las imediatamente gratificantes para si própria – um objetivo fácil por exemplo - , ela estará estragando o jogo. No jogo, a criança substitui a frustração geral por uma mais localizada e específica forma de frustração, a do adiamento. Isto estrutura o jogo e lhe dá uma tensão interna, o seu “drama”. Essa tensão sustenta o interesse da criança em seu jogo. (...) A passagem da infância para a maturidade tornou-se uma perda da experiência do jogo, assim que a criança era induzida para o interior dos assuntos sérios da cultura adulta (...). A perda do sentido do jogo (...) é a perda do poder infantil de ser sociável e ao mesmo tempo de se preocupar com a qualidade da expressão.



O que Moira tentava propor aos alunos é que a escola fosse pensada e vista enquanto um espaço de jogo, onde o grupo de alunos pudesse perceber que as regras não deveriam ser as impostas pela instituição e sim, aquelas construídas coletivamente por todos os membros que nela atuavam.

Entre os alunos surgiu a idéia de reativar o Centro Estudantil, atualmente denominado Grêmio Estudantil.

Será que com essa idéia, os alunos poderiam experimentar o espaço escolar enquanto um espaço de jogo?

Surgiram a partir dessa idéia... Encontros e (des) encontros...

(...) Eu, porém era um perquiridor imparcial. O caçador de meu próprio aspecto formal, movido por curiosidade, quando não impessoal, desinteressada; para não dizer o urgir científico. Levei meses. Sim, instrutivos. Operava com toda a sorte de astúcias: o rapidíssimo relance, os golpes de esquelha, a longa obliquidade apurada, as contra-surpresas, a finta de pálpebras, a tocaia com a luz de repente acesa, os ângulos variados incessantemente. Sobretudo, uma inembotável paciência. Mirava-me, também, em marcados momentos - de ira, medo, orgulho abatido ou dilatado, extrema alegria ou tristeza. Sobreabriam-se-me enigmas. Se, por exemplo, em estado de ódio, o senhor enfrenta objetivamente a sua imagem, o ódio reflui e recrudesce, em tremendas multiplicações: e o senhor vê, então, que, de fato, só se odeia é a si mesmo. Olhos contra os olhos. Soube-o: os olhos da gente não têm fim. Só eles paravam imutáveis, no centro do segredo.

PARTE II

"A mentira não está no discurso, mas nas coisas".

Ítalo Calvino

O grupo de alunos participantes das oficinas organizou-se de modo a tentar des (construir) as agremiações estudantis na Escola Pancho.

O grupo vivenciou momentos de tensão e conflitos entre eles próprios, seus colegas e a instituição escolar.

Neste contexto, muitas vezes, foram vistos pela turma como “puxa-sacos” da prof^a Moira e, então, os alunos que não participavam da oficina começaram a reagir resistentemente às discussões propostas por seus colegas em sala de aula. Diziam ironicamente que essa história de eleger um grupo de alunos para compor o Grêmio Estudantil na escola era balela...

Entre os colegas de turma, o grupo propunha discussões que tinham como objetivo o questionamento de vários aspectos da instituição escolar e das ações promovidas por seus diversos atores, dentre eles, os próprios alunos. Elas aconteciam quando algum professor cedia espaço da sua aula para tal, outras vezes, nos espaços de intervalos entre as aulas, no recreio ou mesmo em pequenos grupos que estavam sendo articulados pelos próprios alunos.

O grupo começou a perceber as relações de poder que estavam emaranhadas no espaço escolar, quando ficavam expostos diante de suas classes e da própria estrutura hierárquica da escola e, então, se descobriram “impotentes” diante da força do grupo e da instituição, que passou a exigir soluções imediatas diante das inúmeras situações conflituosas vivenciadas pelos alunos no contexto da sala de aula e fora dela.

Quando o grupo passou a sugerir modificações no cotidiano escolar, propondo a construção de regras coletivas, a instituição-escola que havia “aberto” um espaço para a criação de um grupo como este, se armou de argumentos que visavam sempre a justificar a não-modificação de aspectos de seu cotidiano e a produzir as chamadas “violências sutis” implícitas na sua estrutura.

O cotidiano escolar explicita as “violências sutis da ordem institucional” quando articula pela atuação de seus principais atores, movimentos a favor da própria ordem, constituindo ações que destroem as possibilidades de se concretizar o compromisso dos profissionais da educação que é o de colaborar para a construção de uma escola inclusiva e de qualidade. As tomadas de posição no âmbito escolar por parte da direção, do corpo docente e discente, diante das “situações violentas” existentes em sua dinâmica, se mostram como resultado das relações de poder existentes no próprio espaço escolar. Esse contexto explicita o quanto a escola incorpora as mesmas relações de ameaça vivenciadas no âmbito da macro estrutura social.

Moira passou a observar a movimentação dos alunos durante as oficinas e a refletir sobre o lugar ocupado por ela nessa instituição, que, ilusoriamente, lhe abria a possibilidade de trabalhar “livremente”. Quando esses mesmos alunos passaram a querer participar efetivamente do espaço escolar tolhia-se-lhes qualquer iniciativa que visasse algumas modificações. Conversou com os alunos sobre essas questões, e o grupo levantou outras para também serem pensadas:

- ◆ Será que todos os alunos da escola estão interessados em discutir o espaço que integram?

- ◆ E a escola, teria interesse em modificar sua estrutura de funcionamento a partir da elaboração coletiva de regras na ocupação dos espaços?

A instituição escolar desenvolve um jogo, no qual professores, alunos, direção, coordenação, funcionários e pais entram em disputa permanente pela conquista de territórios. Esses territórios representam campos de poder. À medida que os alunos avançam um pouco nos territórios já demarcados, os outros jogadores recuam para dar vez a eles, e vice-versa.

Porém, no momento em que a escola, enquanto corpo disciplinar se dá conta do que está acontecendo em seu contexto, sua atitude imediata é a de exterminar a possibilidade de se jogar nesse espaço porque seus membros não suportam “brincar” com a realidade. Para eles, o jogo só vai interessar enquanto as regras pré-estabelecidas não forem questionadas, porque não há uma pré-disposição em construí-las coletivamente.

Torna-se proibido jogar na escola! A sociedade capitalista enfraquece essa energia que embasa as forças do jogo.

Mesmo assim, Moira ainda insistia em acreditar no trabalho desenvolvido junto aos alunos. Estava presente nos encontros da oficina, mas atônita com tudo o que estava visualizando no espaço escolar. Era preciso ter cautela e recuar por algum tempo.

Saiba que eu perseguia uma realidade experimental, não uma hipótese imaginária. E digo-lhe que nessa operação fazia reais progressos. Pouco a pouco, no campo de vista do espelho, minha figura reproduzia-se-me lacunar, com atenuadas, quase apagadas de todo, aquelas partes excrescentes. Prossegui. Já aí, porém, decidindo-me a tratar simultaneamente as outras componentes, contingentes e ilusivas. (...) À medida que trabalhava com maior mestria, no excluir, abstrair e abstrar, meu esquema perceptivo clivava-se, em forma meândrica, a modos de couve-flor ou bucho de boi, e em mosaicos, e francamente cavernoso, como uma esponja. E escurecia-se. Por aí, não obstante os cuidados com a saúde, comeci a sofrer dores de cabeça. Será que me acovardei, sem menos? Perdoe-me, o senhor, o constrangimento, ao ter de mudar de tom para confiança tão humana, em nota de fraqueza inesperada e indigna. Lembre-se porém, de Terêncio. Sim, os antigos; acudiu-me que representavam justamente com um espelho, rodeado de uma serpente, a Prudência, como divindade alegórica. De golpe, abandonei a investigação. Deixei, mesmo, por meses, de me olhar no espelho.

Junto aos alunos, ouvia e contribuía nas discussões realizadas durante os encontros da Oficina. A pedido deles, pesquisou e selecionou uma série de textos que falavam sobre as atividades exercidas por um Grêmio Estudantil no interior de uma instituição escolar e os levou para as reuniões.

Tendo em vista as considerações que tinha vislumbrado acerca do funcionamento de toda a engrenagem escolar naquele espaço, percebeu que também passava por um processo de conhecimento interno que se desenrolava intensamente.

Num primeiro instante, percebeu-se impotente! Porém, mesmo assim, procurou dar continuidade ao seu trabalho.

(...) Se é que de mim não zombassem, para lá de uma máscara. Porque, o resto, o rosto, mudava permanentemente. O senhor, como os demais, não vê que seu rosto é apenas um movimento deceptivo, constante. (...) Sendo assim, necessitava eu de transverberar o embuço, a travisagem daquela máscara, a fito de devassar o núcleo dessa nebulosa - a minha Vera forma. Tinha de haver um jeito. Meditei-o. Assistiram-me seguras inspirações. Concluí que, interpenetrando-se no disfarce do rosto externo, diversos componentes, meu problema seria o de submetê-las a um bloqueio 'visual' ou anulamento perceptivo, a suspensão de uma por outra, desde as mais rudimentares, grosseiras, ou de inferior significado. Tomei o elemento animal, para começo. (...) Parecer-se cada um de nós com determinado bicho, relembrar seus fâcies, é fato. (...) Meu sócia inferior na escala era, porém - a onça. Confirmei-me disso. E, então, eu teria que, após dissociá-los meticulosamente, aprender a não ver, no espelho, os traços que em mim recordavam o grande felino. Atirei-me a tanto.

Num dos encontros, o grupo convidou um presidente e um vice-presidente de um Grêmio Estudantil atuante em uma escola pública da cidade e esses jovens contaram aos alunos da Escola Pancho suas diversas formas de atuação na escola, as dificuldades permanentes que enfrentavam e as idéias dos projetos a serem realizados.

Nessa ocasião, houve um outro estranhamento por parte de alguns membros da instituição... Alunos de escola pública no espaço de um colégio particular para orientar e discutir com os alunos formas de atuação estudantil nesse espaço específico? Não seria uma invasão de território?

Moira, percebia os olhares, as atitudes controladoras.

Professor Adolfo: "Esta semana você fará reunião com os alunos representantes, novamente? Será que há necessidade disso?"

Mas, ela persistia!

O exercício do controle, da disciplina supõe um dispositivo que permite ver sem parar, assegurando o funcionamento do poder e dos seus meios de coerção.

O grupo de alunos passou a reunir-se com uma maior frequência para pensar na possibilidade de re (construir) o Grêmio Estudantil na escola, de modo a se organizar e a se mobilizar para concretizar este objetivo.

Moira estava tão integrada a esses alunos e tão envolvida no trabalho junto a eles que pouco a pouco passou a se sentir *diferente* (grifo meu)!

Mas, com o comum correr cotidiano, a gente se aquieta, esquece-se de muito. O tempo, em longo trecho, é sempre tranqüilo. E pode ser, não menos, que encoberta curiosidade me picasse. Um dia... Desculpe-me, não visio a efeitos de ficcionista, inflectindo de propósito, em agudo, as situações. Simplesmente lhe digo que me olhei num espelho e não me vi. Não vi nada. Só o campo, liso, às vácuas, aberto como o sol, água limpíssima, à dispersão da luz, tapadamente tudo. Eu não tinha formas, rosto? Apalpei-me, em muito. Mas, o invisto. O ficto. O sem evidência física. Eu era - o transparente contemplador? ... Tirei-me. Aturdi-me, a ponto de cair numa poltrona.

Os alunos, através dos documentos preservados na biblioteca da escola, conseguiram muitas informações acerca das agremiações estudantis existentes em épocas passadas, e do funcionamento de um grupo com essa representatividade. Entre os papéis, encontraram um modelo de Estatuto para o Grêmio Estudantil já pronto e que, segundo a direção, serviria como fundamento para a instalação dessa atividade na escola.

Esse documento foi apresentado, lido e discutido nas reuniões da oficina, e os alunos decidiram, com base nele, elaborar um estatuto próprio para a des (construção) do Grêmio. Isso se deu, em função de que o grupo não concordou com várias cláusulas desse documento/modelo e optou por modificá-las.

Edelmar (aluno): Temos que fazer o nosso próprio estatuto. Se seguirmos esse modelo, não teremos espaço nenhum na escola. Só obedeceremos!
Afinal, o que é estar de acordo com a Filosofia da escola?
Onde se encontra registrada essa Filosofia?
Queremos lê-la e estudá-la para produzir o nosso texto!

A partir do momento em que passaram a estudar cuidadosamente esse texto, várias questões do cotidiano escolar foram surgindo. Precisavam conversar sobre a escola e vislumbrar como se processavam as ações dos diferentes sujeitos que nela atuavam.

Ao perceber as “estratégias” da instituição, o grupo solicitou à Moira o documento no qual estava registrada a Filosofia, ou seja, a Proposta Político - Pedagógica que servia como fundamentação para o funcionamento da Escola Pancho. Foi perceptível, nesse momento, que o grupo de alunos queria entender como as relações de poder, de dominação e de resistência se articulavam na escola e que táticas seriam necessárias para efetuar ações nesse espaço, ou seja, jogar!

Era preciso estudar o poder, seu alvo, seu campo de aplicação, ou seja, de que modo ele se implantava e produzia efeitos reais, sujeitava os corpos, dirigia os gestos e os comportamentos.

Em todo esse contexto, Moira visualizava a capacidade que os jovens estudantes tinham em escrever propostas e sugerir idéias quando lhes eram oferecidas oportunidades de opinar e discutir sobre o espaço que também ocupam na escola.

Moira sentia-se atônita!

Quantas amarras existiam no espaço escolar! Moira perguntava-se:

Por que, quando estudante, eu não percebia a existência dessa violência institucional?

Com que, então, durante aqueles meses de repouso, a faculdade, antes buscada, por si em mim se exercitara! Para sempre? Voltei a querer encarar-me. Nada. E, o que tomadamente me estarreceu: eu não via os meus olhos. No brilhante e polido nada, não se me espelhavam nem eles!

Nessa fase de elaboração do estatuto do Grêmio Estudantil, quatro alunos que participavam do grupo da oficina conheceram e elaboraram Projetos de Lei para o Parlamento Jovem na Assembléia Legislativa do Estado.

O Parlamento Jovem foi criado por uma Resolução da Assembléia Legislativa, aprovada em Plenário pelos Deputados Estaduais, assumindo um caráter legal no Poder Legislativo. Ele funcionava todo o ano. Sendo que, alternadamente ano após ano, divulgava-se a atividade para os alunos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e para os alunos do Ensino Médio. A Sessão do Parlamento Jovem durava um dia inteiro, e nesse dia, os deputados estaduais cediam os seus lugares para os jovens estudantes de escolas municipais, estaduais e particulares de todo o Estado que tinham como tarefa dirigir todos os trabalhos do Parlamento Jovem, apresentar propostas e divulgar suas idéias. Todas as escolas do Estado, em meados do mês de junho, recebiam um suplemento que explicava como participar desta atividade. Atualmente, os passos que compõe o regulamento para inscrição do aluno ou do grupo de alunos são:

- se inscrever perante a Direção da sua Escola ou órgão interno por ela designado;
- o aluno deve preparar um trabalho na forma de um "Projeto de Lei", obedecendo alguns critérios pré-estabelecidos no manual de inscrição;

- os trabalhos apresentados serão analisados por uma Comissão Julgadora formada pela própria comunidade escolar (professores, pais, alunos e funcionários);
- a comissão julgadora deve escolher um projeto de lei para representar a escola;
- o projeto escolhido será enviado à Assembléia Legislativa acompanhada da ficha de inscrição e no prazo estabelecido para ser selecionado, concorrendo com as demais escolas.

Os projetos de lei que foram elaborados pelos alunos da Escola Pancho foram os seguintes:

- Projeto nº 1: Dispunha sobre o estabelecimento de cursos de formação continuada para os profissionais da educação – proposto por uma aluna da 8ª série do Ensino Fundamental.
- Projeto nº 2: Regulamentava a cobrança de taxa de inscrição em vestibulares nas universidades estaduais paulistas - proposto por uma aluna da 8ª série do Ensino Fundamental.
- Projeto nº 3: Criava a Secretaria da Juventude Paulista – SEJUP – a qual competia apoiar a Juventude na busca de soluções para seus problemas, prestando serviços nas áreas de Educação, Saúde, Cultura, Capacitação para o Trabalho e Assistência Social - proposto por uma aluna da 7ª série do Ensino Fundamental.
- Projeto nº 4: Dispunha sobre a criação de um cadastro estadual de identificação de criminosos foragidos, disponível à população em geral - proposto por um aluno da 8ª série do Ensino Fundamental.

O grupo de alunos da oficina montou comissões internas na escola com o objetivo de selecionar um desses projetos acima citados para o encaminhamento de apenas um deles à Assembléia Legislativa do Estado como propunha o regulamento oficial. Professores, alunos, funcionários e pais participaram dessas comissões e por fim selecionaram o Projeto de Lei nº 4, que dispunha sobre a criação de um cadastro estadual de identificação de criminosos foragidos, disponível à população em geral.

O projeto foi encaminhado à Assembléia Legislativa, e posteriormente soube-se que ele foi selecionado como um dos projetos que seriam apresentados pelos Deputados Jovens. O aluno, autor desse projeto foi para o prédio da Assembléia Legislativa do Estado representando a escola, participou e vivenciou um dia como Jovem Deputado Estadual.

Neste momento, todos os atores da instituição escolar saudaram o Jovem Deputado e seu feito no sentido de “elevar” o nome da escola em tão honrada cerimônia. Acreditou-se que a seleção desse projeto na Assembléia Legislativa, noticiado no jornal, TV e rádio de Melânia, fez representar o trabalho que vinha sendo desenvolvido na escola por meio das oficinas. Muitos elogios foram recebidos!

Foi perceptível a apropriação, pela instituição, do trabalho realizado com os alunos.

Moira, lembrou-se de Foucault, quando este afirma que:

o poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica e uma positividade. O que interessa não é expulsar os homens da vida social, impedindo o desenvolvimento de suas atividades, mas, gerir a vida de cada um deles, controlando suas ações para que seja possível utilizá-los ao máximo, em termos econômicos e diminuir suas potencialidades no âmbito do político e assim torná-los dóceis e submissos.

A partir disso, tornava-se fundamental e importante para a escola ter um grupo de alunos como este! Por outro lado, os alunos também se utilizaram desta apropriação para seguir em frente com a proposta de des (construir) e re (construir) o Grêmio Estudantil.

Moira percebeu que o aluno - que havia participado do Parlamento Jovem na Assembléia Legislativa com colegas de diferentes escolas municipais, estaduais e particulares - voltou para o seu grupo de origem - o da oficina - com muito entusiasmo, no sentido de articular propostas e mobilizar os colegas para concretizar a idéia da re (ativação) do Grêmio.

Ao mesmo tempo os alunos se organizavam para elaborar o documento Oficial do Estatuto do Grêmio, formavam subcomissões que não ocupavam tão somente o espaço dos encontros na oficina. Juntavam-se para conversar em suas casas, na própria escola em períodos opostos aos das aulas, nos horários de almoço em restaurantes “self-serv”, no fim do expediente na escola, ou mesmo, numa pizzaria. Em alguns desses encontros, requisitavam a presença de Moira a fim de conversarem sobre assuntos diversos e dentre eles, falavam sobre o modo como estavam elaborando o documento que continha as regras de funcionamento do Grêmio Estudantil.

Chamou-lhe a atenção esse “estar junto” dos alunos na escola e fora dela, e foi então que Moira deteve-se em refletir sobre as propostas de Michel Maffesoli acerca dessa forma que organiza a existência dos pequenos grupos. Moira passou a entender as instituições como sendo entrecortadas por dois tipos de estruturas denominadas por ele de

‘Estruturação Individual Racional’ e a ‘Estruturação Societal Afetiva.

A primeira corresponde ao plano macro estrutural, e tem como paradigma o indivíduo e o Estado. Essa estruturação corresponde

ao termo social que tem como lógica o ‘dever-ser’,

determinando os caminhos dos indivíduos nos partidos, nas igrejas, nas escolas, nas associações, em todos os grupos estáveis.

Nesse âmbito, os indivíduos se separam da comunidade e uma vez isolados, desempenham funções despersonalizadas, identidades únicas e fixas. Essa estruturação representa o ‘lado iluminado’ do social e explica a existência dos homens a partir de um conjunto de leis econômicas, políticas, educacionais.

A segunda diz respeito ao plano micro estrutural.

Essa estruturação corresponde ao termo socialidade que tem como lógica o ‘querer-viver’, que organiza as minúsculas atitudes cotidianas dos pequenos grupos, fundamentando-os nos diversos papéis que cada pessoa representa no seio dos diversos grupos.

Aqui os indivíduos ao invés de seguirem o princípio da identidade (ou isso ou aquilo), vivem segundo o princípio da identificação (isto e aquilo), cujas características são: a vaguidade, a indecisão, o provisório, o fluido, abrindo uma outra possibilidade para a compreensão da cultura. Essa estruturação representa o ‘lado sombra’ do social e acentua a importância das múltiplas e minúsculas situações do cotidiano onde predominam a fragmentação e a pluralidade do social. Esses dois tipos de estruturas vivem

Um momento de deslocamento e de tensão. Maffesoli afirma que não se trata de definir qual das estruturas é a melhor, mas apenas constatar em que momento predomina a força das organizações coletivas, no sentido delas atenuarem os efeitos mortíferos da uniformização.

Moira percebeu, nesse trabalho junto aos alunos, que ao lado de um poder que se espalhava em todas as direções e que criava novas formas de sujeição e dominação, existiam, também, sinais que indicavam brechas/espacos diante das imposições das normas institucionais.

Propôs-se a estar atenta a todas as reações e manifestações do grupo, ou seja, aos “pequenos nada”, aos atos aparentemente insignificantes, astuciosos, dúplices e lúdicos – atos estes, que expressavam o “querer viver” e o “estar junto”.

Foi possível, através dessas situações cotidianas vivenciadas na escola, explicitar o confronto constante entre o “poder”, representado pelas autoridades escolares – garantidor do “dever ser” - e a “potência” dos alunos que, à medida que se propunham a redigir o documento próprio do Estatuto do Grêmio Estudantil, conversavam sobre a escola e se juntavam para conversas banais/rotineiras, o que caracterizava uma tentativa de resistência às imposições institucionais, garantindo o seu “querer-viver”.

As discussões acerca do Estatuto propostas no grupo e todas as questões relativas à escola representavam uma forma de persistência social que rejeitava se submeter.

A constituição do próprio grupo do Grêmio representou uma forma de resistência na instituição e expressou esse desejo irreprimível de “estar junto”, a partir e em torno de um território.

As conversas com os colegas no grupo da oficina, os assuntos corriqueiros e os desentendimentos representavam uma forma de marcar esse território que era a escola. O grupo se expressava, delimitava seu espaço e, desse modo, criava uma “aura” específica que servia de cimento ao que Maffesoli chama de “tribalismo”. Essa propensão ao reagrupamento constituía uma vasta rede que ligava os alunos entre si, entre as diferentes

séries/classes, porém não significava unanimidade. Havia uma “socialidade” que garantia a coesão do grupo e suas variadas formas de resistência.

Assim que o documento do Estatuto foi finalizado numa primeira versão, os alunos da oficina o apresentaram para todo o grupo. A redação do texto foi elaborada por subcomissões de alunos da oficina.

Esse foi o primeiro momento de “lapidação” do documento, a primeira “prova de fogo”.

Várias conversas surgiram baseadas nessa apresentação e toda a discussão subsequente resultou na revisão, exclusão e inclusão de alguns artigos e parágrafos do texto.

Zezo (aluno): Por que no documento do Estatuto fala-se que tudo tem que estar de acordo com a Filosofia da Escola? Quase a maioria dos alunos não conhece essa Filosofia.

Catalina (aluna): Não seria função do grupo do Grêmio passar aos alunos que Filosofia é essa? Talvez, possa ser uma proposta da chapa que concorrerá ao Grêmio!

Xande (aluno): Pensa um pouco... Nós vivenciamos essa Filosofia todo dia aqui no Colégio se estamos aqui é porque concordamos com ela.

Washington (aluno): Não necessariamente...

Violeta (aluna):- O grupo que elaborou o Estatuto teve conhecimento dessa documentação para poder elaborar esse Estatuto. Eu não sou favorável, mas eu sigo!

Enquanto acompanhava as discussões, Moira rememorava que para Michel Foucault, a história do poder disciplinar se fundamenta numa política das coerções, isto é, num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Nesse sentido, a disciplina fabrica corpos exercitados e “dóceis”.

Vanni (aluna): *Grêmio tem regalias na Escola?*

Uriel (aluno): *Gostaríamos de propor que os membros do Grêmio fossem identificados por uma carteirinha específica, para uso do xerox, por exemplo. Seríamos reconhecidos mais facilmente na escola pelos próprios alunos.*

Moira percebeu que, nesse momento, apareceu a possibilidade de reapropriação, por parte dos alunos, de sua condição enquanto membros do Grêmio, pois também usariam da instituição para realizar benefícios ao grupo e a eles mesmos.

Tuane (aluna): *Teremos professor orientador no grupo do Grêmio? Qual seria a sua função? Ele só iria acompanhar os trâmites legais dessa associação de alunos?*

Tomé (aluno): *Precisamos pensar sobre tudo isso...*

Suzi (aluna): *São considerados sócios do Grêmio aqueles que participarem das eleições. Qual é o papel do voto?*

Sophia (aluna): *Se você votar, tem direito a opinar. Tanto para tirar o Grêmio como dar opiniões e apoiar. Se você não votar, não tem nenhum desses direitos.*

Sinvaldo (aluno): *Nas reuniões do Grêmio, após a eleição qualquer aluno poderá participar?*

Saulo (aluno): *Acho que seria importante organizarmos reuniões internas e reuniões abertas. Os sócios farão parte de uma assembléia.*

Soraia (aluna): *Se entrar uma nova diretora na escola e ela não concordar com o Grêmio e resolver tirá-lo. Ela tem o direito de fazer isso?*

Rui (aluno): *Claro que pode fazer isso. Não é um jogo? Só que caberá ao grupo de alunos do Grêmio se articular! A chapa eleita deve defender aquilo que deseja realizar e tentar segurar a barra. O Estatuto foi construído coletivamente, tivemos e maior trabalho... não seria justo. É... nesse caso, não será de acordo com a direção...*

Rosa (aluna): *Pode-se inclusive ter 'impeachment' - 70% dos alunos assinando um documento podem tirar o grupo do Grêmio. Um abaixo-assinado. Convocam-se então, novas eleições. Isso fará parte das regras!*

À medida que os alunos conversavam sobre o texto, a ajuda mútua e a troca surgiam no grupo, por força das circunstâncias e, sempre eram requisitadas em momentos em que se tivesse necessidade delas.

Moira lembrou-se que em uma das obras do autor Michel Maffesoli, ele afirma que:

a troca é um elemento constitutivo da socialidade. Quando existe incompletude que a relação se torna necessária. A troca engaja elementos incompletos, e é fundada, sobretudo na disparidade, na diferença entre o que é dado e o que é recebido.

Assim que a reunião foi finalizada, os alunos combinaram como seriam realizadas as mudanças no texto do documento com base nas sugestões propostas por eles. Uns concordavam com as proposições feitas, outros não.

Moira percebia que, pouco a pouco, estabelecia um laço com esses alunos, permitindo a criação de um código comum entre eles. Comunicavam-se através de olhares, gestos... Sendo assim, reafirmavam através da ritualização o sentimento que o grupo tinha dele mesmo, lembrando sempre o que os agregava. Foi por meio dessa expressão do coletivo que puderam compreender que a ordem era de certa forma, expressão de um eterno conflito. Compartilhavam idéias, segredos, sinais que constituíam uma comunicação de base, isto é, para além das coerções, havia uma circulação de afetos que abria espaço para a passagem de todas as atitudes tidas como não-lógicas, mas representativas dos grupos constitutivos da escola.

Ela encontrava nesse espaço, junto aos alunos, um “apelo afetivo” que os ligava a um território onde buscavam de certa forma, a partilha de interesses comuns. Essa proximidade afetual possibilitou a efetivação de uma troca recíproca, sem eliminar a autonomia e as diferenças do grupo.

Em meio a todo esse contexto, à medida em que as ações se processavam na escola, Moira percebia que já não mais poderia mudar o rumo das coisas, elas aconteceriam independentemente dela.

Os problemas relativos à hierarquia passaram, também, a ser discutidos pelos membros do grupo que, agora, tinham diante de si, o desafio de levar adiante a proposta de (des) construção do Grêmio Estudantil não mais com funções hierárquicas pré-estabelecidas para cada um de seus membros, mas com uma proposta de trabalho na qual o grupo administraria as tarefas em conjunto, após sucessivas discussões.

Moira percebeu, neste grupo de alunos, um conjunto de sucessivas ações que revelavam um permanente movimento ambíguo: ora, eles assumiam uma postura de cumpridores das leis e normas determinadas pela escola, a serviço dela mesma e ora estabeleciam rupturas e recortes nesse contexto, pela dinâmica de suas interações, o que resultava na troca de idéias, sentimentos e segredos entre eles.

No decorrer desse processo, a instituição mostrava-se “silenciosa”, sem nenhum sinal de discordância e/ou impedimento em relação ao trabalho dos alunos.

O silêncio do adversário é um princípio tático que não se pode desprezar, pois pode também representar um sinal de que nós de modo algum lhe metemos medo.

Quanto a Moira... Continuava a procurar-se!

Afinal de contas, você leitor, deve estar se perguntando:

Seriam mesmo possíveis tais feitos?

(...) Mas, o senhor estará achando que desvario e desoriento-me, confundindo o físico, o hiperfísico e o transfísico, fora do menor equilíbrio de raciocínio ou alinhamento lógico - na conta agora caio. Estará pensando que, do que eu disse, nada se acerta, nada prova nada. Mesmo que tudo fosse verdade, não seria mais que reles obsessão auto-sugestiva, e o despropósito de pretender que psiquismo ou alma se retratassem no espelho ... Dou-lhe razão. Há, porém, que sou um mau contador, precipitando-me às ilações antes dos fatos, e pois: pondo os bois atrás do carro e os chifres depois dos bois. Revele-me. E deixe que o final de meu capítulo traga luzes ao até agora aventado, canhestra e antecipadamente. São sucessos muito de ordem íntima, de caráter assaz esquisito. Narro-os, sob palavra, sob segredo. Pejo-me. Tenho de demais resumí-los.

Moira observou que durante as apresentações do documento junto aos alunos da escola, o grupo da oficina não desconsiderou as regras / normas da instituição. Os alunos ora estavam a favor da direção, ora contra. Estabeleceu-se um jogo ambíguo, no qual submissão e enfrentamento estavam presentes.

Os alunos afirmavam, persistentemente, que o trabalho do Grêmio seria uma forma de atuação, cujo objetivo era diminuir a distância entre os estudantes e a direção.

À medida que os debates iam-se sucedendo, ocorriam alterações no texto do estatuto. Moira apreendeu uma significativa mudança no foco das discussões. O objetivo primeiro deixou de ser a necessidade de se atrelar ao apoio da direção para reforçar a *interação entre os alunos* (grifo meu), ou seja, formar um grupo no qual as pessoas pudessem expor suas opiniões a respeito da escola. O documento oficial foi votado e aprovado em assembléia por todos os alunos da escola.

Em meio a todo esse movimento de (re) construção e (des) construção contínuos, lá estava Moira....um tanto perplexa, outro tanto pensativa.

Voltou a encarar-se!

Nada enxergava!

Arriscou de novo!

(...) Pois foi que, mais tarde, anos, ao fim de uma ocasião de sofrimentos grandes, de novo me defrontei - não rosto a rosto. O espelho mostrou-me. Ouça. Por um certo tempo, nada enxerguei. Só então, só depois: o tênue começo de um quanto como uma luz, que se nublava, aos poucos tentando-se em débil cintilação, radiância. Seu mínimo ondear comovia-me, ou já estaria contido em minha emoção? Que luzinha, aquela, que de mim se emitia, para deter-se acolá, refletida, surpresa? Se quiser, infira o senhor mesmo.

A segunda prova de fogo para esses alunos foi quando agendaram uma reunião e a efetuaram com o grupo de professores que compunham a direção e a coordenação da escola. O objetivo desse encontro foi o de apresentar aos membros da equipe técnica-

administrativa-pedagógica, a segunda versão do documento do estatuto do Grêmio, pois os alunos já haviam feito algumas modificações no texto, baseadas no encontro com os alunos na escola.

Moira, nesse momento, representava a instituição como professora e, ao mesmo tempo, sentia-se integrada ao grupo de alunos. De um lado, a lógica do “dever-ser”, de outro, a lógica do “querer-viver”. Foi preciso usar de uma certa astúcia, revestida de duplicidade, para preservar um tanto de si mesma e do grupo, e ao mesmo tempo sobreviver às imposições das normas da instituição.

A seguir, apresento aos leitores os caminhos que Moira e os jovens estudantes percorreram nesse confronto com a equipe diretiva da escola.

Os alunos aguardaram todos os professores convidados para dar início à reunião. À medida que chegavam, os alunos entregavam uma cópia do documento do estatuto para cada um. Num primeiro momento, preocuparam-se em situar a trajetória que realizaram até o momento da redação do texto. Articularam as falas entre os membros do grupo de alunos da oficina e se dispuseram a estar atentos e receptivos no sentido de responder as possíveis questões que surgiriam após a apresentação formal do documento do estatuto.

Vários apontamentos foram realizados pelos professores, dentre eles, os que mais chamaram a atenção do grupo e de Moira:

Profº Romano:

Há muito tempo inexistiu um centro cívico aqui na escola e eu acho que isto é a vida da escola. A Moira tem comentado a boa vontade do grupo, as idéias de vocês e do desejo de fazer acontecer. Temos que louvar tudo isso. É lógico que não vai ser fácil...

Alunos:

Nós sabemos que não vai ser fácil, mas esse trabalho não é só nosso. Estamos pensando em todos os alunos da escola e em todos aqueles que venham a entrar na escola. Nós sabemos hoje, que a maioria das escolas particulares não possuem Grêmios.

Profª Cândida:

Se vocês tivessem que votar uma decisão, e tivessem uma diretoria (presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro), ela que o faria e, então, ela estaria aprovada. Só que aqui nesse estatuto, temos que dar uma polida depois... Vocês têm que dizer quantos presentes são necessários para que uma tomada de atitude ou uma deliberação seja realmente válida. Um exemplo: Estipular um mínimo de 05 ou 07 membros para que a proposta tenha validade quando aprovada. Estas coisas precisam estar bem fechadas...

Alunos:

Podemos incluir um parágrafo, podemos conversar sobre isso... Mas, tem o artigo que fala sobre os suplentes, que fala mais ou menos sobre essas coisas... O que vale é que tem que ser uma forma democrática para que todos participem. Isso é que vale! Podemos pensar...

Profª Cândida:

Acho muito interessante o trabalho que vocês vêm realizando no grupo da oficina. Quando envio o relatório para a sede de nossas escolas, num dos itens que verifica o rendimento da escola, aponto o trabalho realizado por vocês aqui, pois ainda não temos o Grêmio. Agora, vocês sabem porque houve essa ruptura da participação estudantil? Foi resultado da ditadura militar e só algumas escolas conseguiram levar adiante esse trabalho com os alunos. Nas escolas onde trabalhei, todas tinham Grêmio e sempre tiveram. Como eram escolas de Ensino Fundamental, no máximo Magistério, não tiveram uma repercussão muito grande no trabalho de organização que faziam. Essa organização é que levou os Grêmios a... vamos ser claros... a colocar um pouco de medo nas direções das escolas. A gente recebe correspondências da UNE e da UBES...que são uniões de estudantes. E, dentro desses movimentos se criaram algumas coisas que realmente a gente tem que ter cuidado... que fogem um pouco da nossa filosofia... Aqui em Melânia, vocês sabem que escolas têm Grêmio?

Alunos:

Algumas escolas estaduais têm. Mas, particular, nenhuma tem.

Profº Dário:

Vejam isso aí! Tem muito a ver esse pouco interesse dos diretores com esse problema da organização da juventude. Mas, é louvável esse trabalho que já vem se fechando há uns dois anos aqui na escola. Continuem batalhando em cima desta idéia, para ver se o Grêmio nasce. É importante! Olhem só o currículo dos nossos líderes políticos, onde é que eles começaram a liderança deles? Está lá escrito no primeiro item do currículo: líder estudantil na escola de Ensino Fundamental.

Alunos:

Temos uma pergunta: Se o diretor sair do Colégio, o Grêmio se mantém? O próximo diretor concordaria com isso?

Profª Cândida:

Eu acredito que sim, pois os diretores passam por diferentes escolas. A orientação que se recebe é a seguinte: chegar na escola e partir daquilo que a escola já tem e não desmanchar a escola e construir outra. Partimos do que temos... Essa escola e todas as demais que integram nosso projeto têm por opção trabalhar com uma administração democrática *em forma de rede* (grifo meu) e não na forma de pirâmide. A opção que vocês fizeram, nós também fizemos. Mas, fomos formados numa estrutura piramidal e é difícil, mas não é impossível trabalhar o inverso. O caminho é outro.

Profª Elvira:

Quando participei do movimento estudantil, sabíamos que éramos oposição à diretoria. E é importante que o Grêmio observe isso! Pelo pouco que li desse documento, achei que há um atrelamento crucial do grupo à direção da escola. E o Grêmio é uma entidade autônoma. Ele tem vida própria. Portanto, a existência do Grêmio em uma escola, independe da presença do diretor nela.

Moira observou que os alunos ficaram pensativos e se entreolharam depois do comentário realizado pela Profª Elvira.

Profª Julieta:

Eu preciso me ausentar!

Só queria comentar uma coisa, sobre a questão que vocês levantaram sobre a continuidade do Grêmio com a ausência do diretor atual. Só acredito que será extinto algum projeto aqui dentro, se ele não tiver uma característica muito importante que é ser sinal do reino de Deus. Se não for, ele não presta! Ele tem que ir para a lata do lixo!

Outra coisa: Se ele é caracterizado como sinal do reino de Deus, pergunto: ele promove e resgata a integridade do ser humano? Se não, também vai para o lixo! Ele só será extinto se vocês fugirem do princípio filosófico da escola nesse projeto que vocês estão montando... São vocês que estão se excluindo, não é a coordenação/direção que vai fazer isso...

Alunos:

Os alunos voltam ao texto para “inclusão” das sugestões realizadas pelo grupo de professores.

Profª Cândida:

Eu considero que vocês deram um passo muito grande redigindo esse documento. Fica aqui para a gente ver e tomar conhecimento. Aprovado ele está, só que eu proponho que a gente releia!

Todos nós também podemos ajudar com as nossas sugestões. Ele fica aberto para as demais discussões. Ele poderá sofrer mais alterações!

Alunos:

Se ninguém tem mais nada pra falar, damos a reunião por encerrada.

Após essa apresentação do documento para a equipe técnica-administrativa-pedagógica, Moira pôde fazer uma reflexão acerca de alguns apontamentos realizados nessa reunião.

No discurso dos professores foi possível detectar a existência de uma estratégia que sutilmente revelava o lugar ocupado por cada um dos membros no espaço escolar e o que competia a cada um deles. Ficou evidente, o sentimento de medo frente à atuação dos jovens quando engajados num grupo de representatividade estudantil. (...) *os estudantes criam algumas coisas, com as quais é preciso “ter cuidado”*.

Sobre a existência e permanência do grupo do Grêmio na escola foi possível detectar na fala dos professores, uma forma de levar o indivíduo a perceber-se como responsável absoluto pelo sucesso ou não do projeto de acordo com as regras e as normas

da instituição. Se o Grêmio não corresponder a essa Filosofia deverá ser extinto, porém, a quem caberá essa atitude?

A Direção? Não!

Aos professores? Não!

Caberá aos próprios alunos!

Moira percebeu que, num primeiro momento, o grupo de alunos que estava apresentando o texto do estatuto assumiu quase que uma atitude de submissão frente aos apontamentos realizados pelos professores. Porém, o silêncio dos alunos no decorrer da apresentação e as conversas no grupo posteriores à mesma revelaram uma atitude astuciosa do grupo que permitiu identificar quem era quem na escola e pensar quais seriam os mecanismos necessários para re (negociar) espaços nesse contexto, a fim de efetuar ações futuramente. Rememorou Maffesoli:

não devemos esquecer que são os escrúpulos morais de toda a espécie que sempre refreiam a potência afirmativa, as potencialidades criativas, pois quando nos dedicamos a um projeto, quando pretendemos racionalizar ou planificar a existência, ou seja, quando queremos reformar (ou revolucionar) as instituições sociais, é que o impacto do dever-ser possui força ainda maior.

Na primeira quinzena do mês seguinte, foram abertas as inscrições para as chapas que se candidatariam à formação do grupo do Grêmio Estudantil na escola. Obteve-se a inscrição de duas chapas, cada qual com treze membros, mais os seus suplentes. A Campanha Eleitoral Oficial transcorreu na segunda quinzena do mês e os alunos organizaram uma reunião nas duas semanas subseqüentes dessa quinzena com todos os alunos, para apresentarem oficialmente as propostas das chapas candidatas. Paralelo a esse movimento, a campanha interna se desenrolava, cotidianamente, “boca a boca” nas salas de aula, nos corredores, no pátio e pelos arredores da escola. Seguem as propostas das chapas que concorreram ao Grêmio:

Chapa 1

Propostas:

- ▶ ampliação dos movimentos esportivos dentro da escola, a fim de atender o maior número possível de alunos;
- ▶ convite para que novos grupos de teatro possam estar na escola, além de ampliar a participação de mais séries dentro do grupo de teatro já existente nela;
- ▶ proposta de debates entre os alunos e com especialistas sobre os mais diversos assuntos, para nos deixarem “por dentro” do que está acontecendo no mundo. Palestras variadas;
- ▶ a fim de estimular a união entre os alunos, propomos uma noite de talentos na escola, na qual cada aluno poderá demonstrar a sua habilidade (corporal, musical, plástica);
- ▶ festas na escola.

Chapa 2

Propostas:

- ▶ discutir mais abertamente os problemas das salas de aula;
- ▶ discutir e propor soluções entre os alunos sobre os problemas de roubo existentes nas diferentes classes. Quem está roubando? Por que?
- ▶ criar mais oportunidades de participação na escola para os alunos menores, de Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Moira notou que os alunos que redigiram o documento do estatuto formaram a chapa 1 e, em contrapartida, um outro grupo de alunos formou a chapa 2, como que uma “quase oposição”.

No decorrer do prazo estabelecido para a divulgação das propostas de trabalho das chapas, percebia-se um movimento incontrolável e dinâmico na escola. Os grupos de alunos estavam, de certa forma, desenvolvendo sua capacidade de gerir as mais variadas contradições do espaço escolar.

Na primeira quinzena do mês subsequente, os alunos organizaram todo o processo de votação para a eleição do Grêmio Estudantil. Participaram do processo de eleição, vinte e oito turmas de alunos: das 4ª séries do Ensino Fundamental até os 3ºs. anos do Ensino Médio. Terminada a votação, os fiscais das chapas, juntamente com os alunos das mais

variadas séries, sob a coordenação da professora Moira, realizaram a apuração dos votos. O resultado apresentado aos alunos na escola foi o seguinte:

- 856 alunos votantes;
- 16 alunos faltosos que tiveram seus votos justificados;
- 12 votos em branco;
- 34 votos nulos;
- 01 aluno optou por não participar do processo de eleição.

CHAPA 1 = 642 votos

CHAPA 2 = 167 votos

Ao terminar a apuração dos votos, Moira foi tomada por uma sensação enorme de cansaço!

Vislumbrava os alunos alvoroçados por terem conseguido conquistar um espaço para o Grêmio Estudantil dentro da escola.

Até quando?

Quanto a ela... Arriscou-se novamente a encarar-se!

O que viu? Um rostinho de menina, de menos que menina. Só!

Seria você leitor, capaz de compreender?

(...) São coisas que se não devem entrever; pelo menos, além de um tanto. São outras coisas, conforme pude distinguir, muito mais tarde -por último- num espelho. Por aí, perdoe-me o detalhe, eu já amava - já aprendendo, isto seja, a conformidade e a alegria. E...Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto; não este, que o senhor razoavelmente me atribui. Mas o ainda-nem-rosto - quase delineado, apenas - emergindo, qual uma flor pelágica, de nascimento abissal... E era não mais que: rostinho de menino, de menos-que-menino, só. Só. Será que o senhor nunca compreenderá?

Cena 4

“Em perspectiva”

*“Escrever é um caso de devir, sempre inacabado,
sempre em via de fazer-se,
e que, extravasa qualquer matéria visível ou vivida”.*

O grupo de alunos eleitos para o Grêmio Estudantil tomou posse duas semanas após a realização das eleições. Nessa ocasião, reuniram-se no pátio da escola todos os alunos, professores, coordenadores e diretores a fim de oficializar o mandato da chapa eleita para o período de dois anos, conforme o estatuto elaborado.

Lá estava a Professora Moira!

O conhecimento adquirido por ela e a experiência vivida exigiram-lhe o despojamento de tudo o que obstruía o crescer de sua alma.

Estava tentando acostumar-se com a sua imagem atual, revelada pelo espelho, que por vezes aparecia e desaparecia, aparecia e desaparecia...

Será que ela chegou a existir?

Devia ou não devia contar-lhe, por motivos talvez. Do que digo, descubro, deduzo. Será, se? Apalpo o evidente? Trebusco. Será este nosso desengonço e mundo o plano - intersecção de planos - onde se completam de fazer as almas? Se sim, a 'vida' consiste em experiência extrema e séria: sua técnica - ou pelo menos parte - exigindo o consciente alijamento, o despojamento, de tudo o que obstrui o crescer da alma, o que a atulha e soterra? Depois, o 'salto mortale...' - digo-o, do jeito, não porque os acrobatas italianos o aviventaram, mas por precisarem de toque e timbre novos as comuns expressões amortecidas... E o julgamento-problema, podendo sobrevir com a simples pergunta: - 'Você chegou a existir?' Sim? Mas, então, está irremediavelmente destruída a concepção de vivermos em agradável acaso, sem razão nenhuma, num vale de bobagens? Disse. Se me permite, espero, agora, sua opinião, mesma, do senhor, sobre tanto assunto. Solicito os reparos que se digne dar-me, a mim, servo do senhor, recente amigo, mas companheiro no amor da ciência, de seus transviados acertos e de seus esbarros titubeados. Sim?

O Grêmio Estudantil foi (des) construído, apesar de todos os entraves institucionais. Porém, Moira temia que esse trabalho corresse o risco de, a qualquer momento, ser brutalmente interrompido.

A formação do Grêmio permitiu discutir aspectos do cotidiano escolar que até então estavam submersos e tornou-se um empreendimento que deu flexibilidade ao tempo e ao

espaço do território escolar, permitindo a re (construção) da história pessoal e coletiva dos que estudavam e trabalhavam na instituição, de forma a dissolver o que estava rigidamente moldado.

Foi possível, por essa atividade conjunta, romper com o isolamento dos alunos e criar uma comunidade de trabalho. Essa comunidade fez nascer uma proximidade afetual que possibilitou uma troca recíproca, sem eliminar a autonomia dos indivíduos e as suas diferenças. Foi necessário conhecer, participar e atravessar todas as redes da trama social escolar para compreender as bases de seu funcionamento. Vivenciar os confrontos e as ambigüidades desse espaço, associados à vida coletiva, foram os fatores que, para esses alunos, constituíram o “estar junto” no grupo e o gostar da escola.

Moira compreendeu então que a cultura escolar é tecida dia-a-dia, baseada em uma “sensibilidade coletiva”, capaz de uma criatividade, na qual se misturam o instituído e o instituinte, a ordem estabelecida e a desordem, o saber global e o saber local, o macro e o micro.

A utopia de Moira caracterizou-se em, juntamente com os alunos, transformar a escola em espaços de convivência com as diferenças, onde se pudesse caminhar para um encontro que propiciasse projetos comuns capazes de oferecer novos e inúmeros caminhos para a prática educativa. Uma escola onde as regras fossem *construídas e respeitadas coletivamente*.

Moira percebeu que ao tentar des (construir) o Grêmio Estudantil, os alunos buscavam outras formas de agir – um “jeito diferente” – que caracterizava outros tipos de considerações e posicionamentos junto à instituição, lançando um *novo olhar da e para a escola*.

A força agregadora que serviu de suporte às intervenções dos grupos de alunos na escola foi a partilha do sentimento de “estar junto”, que não expressava unanimidade, mas refletia a lógica do “querer-viver” que abriu brechas para um outro tipo de participação, na qual cada indivíduo, com seu jeito de ser, colaborava e sentia-se representado coletivamente, sem perder a sua especificidade.

Diante dessas constatações, Moira deixou registrado em suas anotações um desafio aos educadores:

Que tal lançarem um olhar diferente para o que acontece na escola?

Vamos permitir que o jogo aconteça na escola?

Torna-se indispensável encontrarmos uma brecha na instituição escolar para instigar os alunos a expor suas idéias e estarmos receptivos para ouvi-los, pois esta seria uma maneira de privilegiarmos momentos de troca entre os atores do cenário escolar. Esse fazer pedagógico exigirá desses mesmos atores um trabalho constante de reflexão e uma boa dose de uma sutil rebeldia.

A relação que se tem e se mantém com os estudantes e a possibilidade de participação efetiva desses jovens no contexto escolar é que poderão contribuir para a minimização dos conflitos dentro da instituição. Não num processo de enfrentamento, mas de busca de caminhos alternativos para driblar as imposições e resistências presentes na cultura escolar.

É, no processo de formação desses estudantes, que os mesmos podem transformar o sentido da escola dando um novo significado para o conhecimento e para as relações sociais no espaço público.

Trata-se de pensar a escola como mais um dentre os espaços para a constituição de indivíduos que procuram compreender sua presença no mundo e buscam construir projetos em condições desafiadoras e adversas impostas pela sociedade atual.

Apreender a escola como construção social, implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflito e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Em vários momentos do trabalho, os alunos surpreenderam-me com seus posicionamentos. Ao mesmo tempo em que os valores aprendidos sufocavam nossas capacidades inventivas, o contato com os novos, ainda que não percebidos imediatamente, provocavam uma ruptura que possibilitava renunciar a todo domínio e controle. Ao tempo contínuo, permeado por nossas teorias, visões de mundo e certezas, opunha-se e se complementava o tempo da interrupção, do “salto”, como diria Walter Benjamin, permitindo a realização das histórias que foram oprimidas e que estavam “suspensas na espera”. São histórias que vêm num “lampejo” e depois se diluem. É preciso estar atento.

Acredito que ao narrar histórias vamos nos criando, pois somos engendrados por marcas. E o que são essas marcas? Para Suelly Rolnik:

(...)vamos nos criando, engendrados por pontos de vista que não são nossos enquanto sujeitos, mas das marcas, daquilo em nós que se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo.

Em outras palavras, o sujeito engendra-se no devir:

Não é ele quem conduz, mas sim as marcas.

O que o sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, é tentar criar sentido que permita sua existencialização – e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência. (...) se a marca coloca uma exigência de trabalho que

consiste na criação de um corpo que a existencialize, o pensamento é para mim uma das práticas onde se dá esta corporificação.

O pensamento é uma espécie de cartografia conceitual cuja matéria-prima são as marcas e que funciona como universo de referência dos modos de existência que vamos criando, figuras de um devir.

(...) Para praticar o pensamento deste modo, aquilo para o que temos de nos tornar dotados, é então, fundamentalmente, a capacidade de nos deixarmos estranhar pelas marcas; ora, para isso não há método, mas um longo e sutil aprendizado que só acaba na morte; uma delicada preparação onde se opera uma verdadeira torção em nosso modo de subjetivação, torção que nunca está definitivamente conquistada.

(...) penso que o professor transmite, então, não é um saber, mas um aprender, um criar. É como aprendiz, isto é, como criador (e não como sábio ou mestre), que o professor se transmite enquanto pensador. O que este professor / aprendiz / criador visa com o seu ensino é autorizar e suscitar no aluno este aprendiz / criador, que evidentemente não será igual à sua pessoa e não falará nem das mesmas coisas, nem com o mesmo estilo, já que o que se produz desde esta posição é necessariamente singular, pois singulares são as marcas que conduzem esta produção e o estilo é exatamente esta singularidade encarnada.

O professor é fundamentalmente um suporte para que o aluno possa desenvolver recursos psíquicos e teóricos para este aprendizado, que implica uma torção em seu modo de subjetivação. Recursos psíquicos para suportar o desassossego causado pela violência das marcas, ouvir sua exigência de criação de um corpo que as encarne e se pôr em trabalho.

Caro(a) leitor (a):

Escrevi memórias que se abriram a falas esquecidas, às experiências de muitos educadores que, pela voz de Moira, expressaram toda uma rede de conhecimentos em meio a conflitos, relações de poder, de dominação, de resistência e que, por vezes, tornaram-se “narradores autênticos”.

Rememorando a condição profissional de Moira foi possível compreender que existem possibilidades de se criar brechas onde o jogo, enquanto exercício coletivo na elaboração de regras, possa ser construído no espaço público dentro e fora da escola.

Esse trabalho é minha homenagem a todos os educadores cujas vidas se tecem, se mesclam à vida de Moira, a todos aqueles que *foram, são e serão... Moiras! Fiandeiras do destino, que se instalam em nós e instigam o nosso imaginário.*

Cássia Elisa Betetto Sciamana

Aos que vierem depois de nós

Bertolt Brecht
(Tradução de Manuel Bandeira)

Realmente, vivemos muito sombrios!
A inocência é loucura. Uma fronte sem rugas
denota insensibilidade. Aquele que ri
ainda não recebeu a terrível notícia
que está para chegar.

Que tempos são estes, em que
é quase um delito
falar de coisas inocentes.
Pois implica silenciar tantos horrores!
Esse que cruza tranqüilamente a rua
não poderá jamais ser encontrado
pelos amigos que precisam de ajuda?

É certo: ganho o meu pão ainda,
Mas acreditai-me: é pura casualidade.
Nada do que faço justifica
que eu possa comer até fartar-me.
Por enquanto as coisas me correm bem
[(se a sorte me abandonar estou perdido).
E dizem-me: "Bebe, come! Alegra-te, pois tens o quê!"]

Mas como posso comer e beber,
se ao faminto arrebatado o que como,
se o copo de água falta ao sedento?
E todavia continuo comendo e bebendo.

Também gostaria de ser um sábio.
Os livros antigos nos falam da sabedoria:
é quedar-se afastado das lutas do mundo
e, sem temores,
deixar correr o breve tempo. Mas
evitar a violência,
retribuir o mal com o bem,
não satisfazer os desejos, antes esquecê-los
é o que chamam sabedoria.
E eu não posso fazê-lo. Realmente,
vivemos tempos sombrios.

Para as cidades vim em tempos de desordem,
quando reinava a fome.
Misturei-me aos homens em tempos turbulentos
e indignei-me com eles.
Assim passou o tempo
que me foi concedido na terra.

Comi o meu pão em meio às batalhas.
Deitei-me para dormir entre os assassinos.
Do amor me ocupei descuidadamente
e não tive paciência com a Natureza.
Assim passou o tempo
que me foi concedido na terra.

No meu tempo as ruas conduziam aos atoleiros.
A palavra traiu-me ante o verdugo.
Era muito pouco o que eu podia. Mas os governantes
Se sentiam, sem mim, mais seguros, — espero.
Assim passou o tempo
que me foi concedido na terra.

As forças eram escassas. E a meta
achava-se muito distante.
Pude divisá-la claramente,
ainda quando parecia, para mim, inatingível.
Assim passou o tempo
que me foi concedido na terra.

Vós, que surgireis da maré
em que perecemos,
lembrai-vos também,
quando falardes das nossas fraquezas,
lembrai-vos dos tempos sombrios
de que pudestes escapar.

Íamos, com efeito,
mudando mais freqüentemente de país
do que de sapatos,
através das lutas de classes,
desesperados,
quando havia só injustiça e nenhuma indignação.

E, contudo, sabemos
que também o ódio contra a baixeza
endurece a voz. Ah, os que quisemos
preparar terreno para a bondade
não pudemos ser bons.
Vós, porém, quando chegar o momento
em que o homem seja bom para o homem,
lembrai-vos de nós
com indulgência.

(O poema acima foi extraído do caderno "Mais!", jornal Folha de São Paulo - São Paulo (SP), edição de 07/07/2002, tendo sido traduzido pelo poeta brasileiro Manuel Bandeira).

Notas

Introdução

A imagem do labirinto:

A imagem do labirinto se contrapõe à uniformização e se abre a múltiplas possibilidades.

(...) O labirinto é a imagem essencial da Infância Berlinense, uma metáfora, ao mesmo tempo das relações temporais entre presente, passado e futuro e das relações privilegiadas que o sujeito entretém consigo mesmo pelos descaminhos do amor, das viagens, da leitura e da escrita.

Walter Benjamin, para escrever sobre sua cidade natal, nos diz que uma estranha aprendizagem se tornou necessária: aprender a se perder numa cidade como a gente se perde numa floresta. O texto da Crônica Berlinense acrescenta: Estas artes da desorientação, Paris me ensinou e, ao fazer isso, realizou o sonho cujos primeiros rastros foram os labirintos nos mata-borrões dos meus cadernos de aluno. Paris, a cidade desconhecida na qual se perde o exilado, Paris, cujo metrô revela a fabulosa estrutura labiríntica, imagem perfeita desta dimensão subterrânea da vida sobre a qual repousa o ordenamento da história. Paris é a cidade estrangeira que torna possível o acesso à cidade natal (...).

Para Benjamin, o labirinto não é somente uma estrutura onírica vertiginosa: mais essencialmente, ele constitui o avesso escondido mas significativo das obras culturais, das cidades e dos livros. A criança penetra nos livros como o adulto na cidade desconhecida, para se perder num "labirinto de histórias" ou de leitura, para seguir os corredores subterrâneos das histórias que nos levam, como o metrô e as passagens parisienses, as viagens surpreendentes (...).

O labirinto revela a estrutura misteriosa do desejo humano que não cessa com a obtenção da sua meta, mas se compraz em inventar e reinventar desvios, imagens, gestos, palavras; ele é o outro lado da cultura, outro, mas conjunto (...).

O fio de Ariadne que guia a criança no labirinto não é somente o da intensidade do amor e do desejo; também é o fio da linguagem, às vezes entrecortado, às vezes rompido, o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos, também a que esquecemos e a que, tateantes, enunciamos hoje.

GAGNEBIN, Jeanne Marie (1994). História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva: FAPESP: Campinas, SP: (Coleção Estudos: 142). Editora da Universidade de Campinas. (págs 102-105)

Cidades Imaginárias:

CALVINO, Ítalo (1990). As Cidades Invisíveis. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras. (pág 42)

As metáforas:

Para Maffesoli, as metáforas podem ser compreendidas como uma “alavanca metodológica”.

O aspecto animado das metáforas está em perfeita congruência com aquilo que, em seu sentido mais forte, se pode chamar de animação do mundo. Assim como o poeta anima, pelas imagens, aquilo que descreve, o sociólogo vai, pela utilização das metáforas, fazer sobressair a vitalidade e a dinâmica do vivente.

MAFFESOLI, Michel (1944). Elogio da Razão Sensível. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes. (págs 155 – 156)

Consultar também:

GALZERANI, Maria Carolina Bovério (2002). “Imagens entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs). Por uma Cultura da Infância: metodologias de Pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea. (pág.50)

- **Profº Dr. Carlos Roberto Vianna (UFPR)** - Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Profº Dr. Antonio Miguel. Tese: *“Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática”* - Março, 2000.
- **Profª Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão** - Mestre em Educação Matemática pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, sob a orientação do Profº Dr. Paulo Sérgio Emerique. Tese: *“Razão e Emoção na Sala de Aula de Matemática”* - 2000.

Imaginar e cultivar a alma:

O sentido de imaginar está fundamentado em James Hillman, para quem imaginar é cultivar a alma, é

ver ou ouvir por meio de uma imaginação que enxerga a sua imagem através de um evento. Imaginar significa libertar os eventos de sua compreensão literal.

HILLMAN, James (1988). Psicologia Arquetípica. São Paulo. Editora Cultrix. (pág 55)

A lógica do "dever ser" e do "querer viver":

A lógica do “dever-ser” determina os caminhos de um indivíduo, ou de uma sociedade, e explica sua existência através de um conjunto de leis. Já a lógica do “querer-viver” organiza as minúsculas atitudes cotidianas de pequenos grupos e remete à relativização dos diferentes valores que integram um grupo, uma comunidade, uma nação, um povo.

GUIMARÃES, Áurea Maria (1996). “Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola”. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). Indisciplina na escola: alternativas e práticas. São Paulo: Summus. (págs 73 e 74)

Mecanismos de controle, de vigilância e de punição:

Consultar:

FOUCAULT, Michel (1987). Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis – RJ: Editora Vozes. (pág. 123)

_____. (1979). Microfísica do Poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. (pág. 240)

GUIMARÃES, Áurea Maria (2003). Poder e Instituições Escolares: novas leituras. Campinas, SP. Faculdade de Educação da Unicamp. 11 páginas. Mimeografado.

_____, Áurea Maria (1985). Vigilância, Punição e Depredação Escolar. Campinas, SP: Editora Papyrus. (pág. 20)

CERTEAU, Michel de (1994). A Invenção do Cotidiano – Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Volume I - Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes. (págs 99-101)

A Rememoração:

Sobre o conceito de **rememoração** em Walter Benjamin, fiz uma colagem de vários autores num texto só:

BENJAMIN, Walter (1987). Obras Escolhidas: Volume 1. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Lekov. (págs 197-221)

GAGNEBIN, Jeanne Marie (2001). “Memória e Esquecimento: Linguagens e narrativas”. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (orgs.) Memória e (Res) Sentimento – Indagações sobre uma questão sensível. Campinas – SP: Editora da Unicamp. (pág. 91)

GALZERANI, Maria Carolina Boverio (2002). “Imagens entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs). Por uma Cultura da Infância: metodologias de Pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea. (pág. 55 -56)
_____, op. Cit (pág 102).

A relação professor-aluno:

GALZERANI, Maria Carolina Boverio (2002). “Imagens entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças. Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini, Patrícia Dias Prado (Orgs). – Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea. (pág. 65-66)

A Socialidade:

Para Maffesoli, a socialidade não significa unanimidade porque ela se organiza na tensão entre a aceitação e a resistência, a subjetividade e o coletivo. Enquanto o termo *social* indica a forma analítica de ver o mundo, pensando-o por meio das determinações econômica e política, a *socialidade* é um modo analógico de ver o mundo e o seu domínio se exerce em tudo o que escapa à finalidade macroscópica.

MAFFESOLI, Michel (1984). A Conquista do Presente. Tradução de Márcia C. de Sá Cavalcanti. Rio de Janeiro: Editora Rocco. (pág. 12).

Ambigüidade:

A ambigüidade será entendida nesse trabalho de acordo com o sentido que Marilena Chauí dá ao termo:

Ambigüidade não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. Ambigüidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, sendo elas também ambíguas, constituídas não de elementos ou de partes separáveis, mas de dimensões simultâneas, que como dizia ainda Merleau-Ponty, somente serão alcançadas por uma racionalidade alargada, para além do intelectualismo e do empirismo.

CHAUÍ, Marilena (1987). Conformismo e Resistência: aspectos da Cultura Popular no Brasil. 2ª Edição. São Paulo, Editora Brasiliense (pág 123).

O tribalismo:

Em seu artigo sobre indisciplina e violência Guimarães se refere à presença de diversas “tribos” na escola, fundamentando-se em Michel Maffesoli:

(...) assistimos hoje à emergência de um período onde predominam as atitudes grupais. Cada grupo conta suas histórias, cada um participa de uma série de tribos, constituindo o que o autor chama de ‘neotribalismo’, caracterizado pela fluidez, pelos ajuntamentos, pela dispersão. No ‘Neotribalismo’, as pessoas circulam, participam de uma rede, mas sem um projeto específico. Cria-se cadeias de amizade que possibilitam as relações através do jogo da proxemia: alguém me apresenta a alguém, que conhece outro alguém, e assim por diante. Há uma íntima ligação entre a proxemia e a solidariedade. A ajuda mútua surge por força das circunstâncias e sempre pode ser ressarcida no dia em que tiver necessidade dela. Os grupos sociais dão forma a seus territórios e a suas ideologias, e depois são estrangidos a se ajustarem, suscitando uma multiplicação indeterminada de tribos que seguem as mesmas regras de segregação e de tolerância, de atração e de repulsão.

GUIMARÃES, Áurea Maria (1996). “Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola”. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.), op. cit, pág 75.

Citação(pág 8):

(...) impedindo o totalitarismo de um conjunto que esquece, ou nega, aqueles que o constituem.

GUIMARÃES, Áurea Maria (1996). A Dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade. Campinas, SP: Autores Associados (Pág 9).

Construção e (des) construção:

Guimarães ao se referir às diferentes modulações da violência num duplo movimento de “destruição” – exacerbação da violência que tenta se opor à ordem estabelecida, como nos arrombamentos, fúrias-urbanas, quebra-quebra, tumultos – e de “construção” – ações que visam manter a ordem estabelecida para fazer imperar os valores de uma sociedade, acrescenta um terceiro movimento, o da “desconstrução” das ordens tidas como naturais, definitivas e

que se processa por meio das artes, da literatura, da educação, desconstruindo a imagem pronta e acabada da visão oficial, tomando possível o surgimento de outras visões, de outras verdades.

GUIMARÃES, Áurea M. (2004). O Imaginário da Violência e a Escola. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez e PORTO, Maria do Rosário Silveira (orgs). Imaginário do Medo e Cultura da Violência na Escola. Niterói: Intertexto (pág 59-71).

Estratégia e Tática:

Michel De Certeau

chama de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde

se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. Denomina tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. (...) Ela não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. A tática é 'movimento dentro do campo de visão do inimigo', e no espaço por ele controlado. (...) Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco.

CERTEAU, Michel de (1994). A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes (págs 99-101).

Astúcia:

Para Maffesoli,

a astúcia tem como única ambição estruturar, de ponta a ponta, uma existência dupla, cortada, que, sem isso, seria fastidiosamente unidimensional. A sobrevivência social e individual existe a esse preço, só se pode progredir mascarado. (...) A duplicidade que usa de astúcia contra o sistema é um dos fatores essenciais da criação de um espaço e de um tempo fantásticos em nossa vida cotidiana.

MAFFESOLI, Michel (1984). A Conquista do Presente. Tradução de Márcia C. de Sá Cavalcanti. Rio de Janeiro. Editora Rocco (Págs 69-70).

Instituído e Instituinte:

Segundo Castoriadis, enquanto instituinte e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente história, ou seja, auto-alteração. A sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto a uma atividade que o originou; ela

representa a fixidez / estabilidade relativa e transitória das formas -figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer ser como social-histórico.

CASTORIADIS, Cornelius (2000). A Instituição Imaginária da Sociedade. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 5ª Edição. (pág 416)

As referências que fundamentaram a opção metodológica pela narrativa:

VIANNA, Carlos Roberto Vianna (2000). "Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática". Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Profº Dr. Antonio Miguel.

GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva (2000). "Razão e Emoção na Sala de Aula de Matemática". Tese de Mestrado em Educação Matemática apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Rio Claro, sob a orientação do Profº Dr. Paulo Sérgio Emerique.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (1991). Canto de morte Kaiowá: história oral de vida. São Paulo: Loyola. (págs. 29-33)

BENJAMIM, Walter (1987). Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. Vol.I. S.P.: Brasiliense. (págs. 197-221)

LARROSA, Jorge (1996). La experiencia de la lectura: estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona. Editorial Laertes. (págs. 461-482)

FOUCAULT, Michel (2004). A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola.

CAMPOS, Haroldo. (1986). Transblanco. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Citação(pág 10):

CALVINO, Ítalo (1990). As Cidades Invisíveis. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras. (pág 41)

Protagonista:

O termo “protagonista” tem aqui um dos sentidos que é dado a ele no psicodrama. O protagonista emerge do grupo e representa o sentimento aí predominante. É a congruência entre as manifestações anteriores do grupo e o movimento coletivo que coloca o protagonista em destaque.

AGUIAR, Moysés (1988). Teatro da Anarquia: um resgate do psicodrama. Campinas, SP: Papirus. (pág. 39-40)

Arte:

A palavra arte tem para mim o sentido de “aisthesis”, ou seja, uma experiência coletiva que, ao ultrapassar as particularidades individuais, possibilita partilhar ações/emoções, consolidando a própria vida como uma obra de arte coletiva, num (con) fusão existencial ou social. Fundamento-me aqui no livro de Michel Maffesoli, intitulado “No fundo das aparências” que em um dos seus capítulos desenvolve a temática: *a vida como forma de arte*.

MAFFESOLI, Michel (1996). No fundo das aparências. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes (págs 299-350).

Citação(pág 11):

VIANNA, Carlos Roberto Vianna (2000). “Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática”. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (pág. 2)

Cena 1

A Personagem Moira:

Buscava um nome que correspondesse ao significado que este trabalho tem para mim. Ao tentar juntar peças de diferentes histórias, recortá-las, encaixá-las na narrativa dos entrevistados e de todos os que participaram da pesquisa, encontrei nas imagens das “fiandeiras”, daquelas que fiam palavras nos textos, o nome Moira.

As Moiras e o fio do destino

Com Zeus, elas ora se encontram em situação de dependência, ora de oposição. Ninguém sabe onde nem quando transcorrem seus trabalhos. O fio do destino nasce do mistério. As Moiras são deusas da lei. Fiandeira e fio instalam-se dentro de nós como os modelos mais ativos de nosso imaginário.

Moira, provém do verbo (grego) *meíresthai*: obter ou ter em partilha, obter por sorte, repartir, donde Moira é a parte, o lote, o quinhão, aquilo que a cada um coube por sorte, o destino. Remete a idéia de fiar, ocupação própria da mulher e das *Moiras* ou *Queres*.

As Moiras são a personificação do destino individual, da "parcela" que toca a cada um. Originariamente, cada ser humano tinha a sua moira, "sua parte, seu quinhão", de vida, de felicidade, de desventura.

(...) a idéia da vida e da morte é inerente à função de *fiar*. Nos dois poemas homéricos o fio da vida simboliza o destino humano. Aquiles, como todos os mortais, está sujeito ao sorteio de Láquesis: o filho de Tétis e Peleu deverá sofrer *tudo aquilo que Aisa fiou para ele*.

BRANDÃO, Junito de S. (1991a). Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega. Vol. I. Petrópolis: Editora Vozes. (pág 141)

(1991b). Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega. Vol. II. Petrópolis: Editora Vozes.

Nomes dos demais personagens:

A fim de preservar o anonimato das pessoas que fizeram parte de minha pesquisa, criei nomes fictícios para cada uma delas. Consultar:

SCOTINNI, Alfredo (1999). Dicionário de nomes. Blumenau: Editora Eko.

O nascimento da cidade:

Para escrever sobre o processo do nascimento da cidade de Melânia recorri a bibliografias que tratavam dessa temática.

A descrição da cidade de Melânia:

A partir das descrições das Cidades Invisíveis de Ítalo Calvino pude inspirar-me na descrição realizada pelo autor para criar juntamente com as leituras anteriores, cenários para cada um dos momentos vivenciados pela personagem Moira.

Citação (pág. 22):

CALVINO, Ítalo (1990). As cidades invisíveis. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras. (págs 76 e 77).

O País de Argos:

Recorri a diversas literaturas para escolher o nome do país onde estaria situada a cidade de Melânia. Li diferentes autores e obras, encontrei uma série de apontamentos com relação à nomenclatura “Argos” que me chamaram a atenção.

Na mitologia grega e romana, é interessante situar a figura de Ádrasto, rei de Argos, cuja lenda se entrelaça com a origem da expedição dos Sete Chefes contra Tebas. Conta-se que após a divisão do Reino de Argos por Preto entre ele mesmo, Bias e Melâmpus, filhos

de Amitáon, as três famílias passaram a reinar ao mesmo tempo na região. Porém, toda essa harmonia durou pouco e durante um confronto Anfiarau, descendente de Melâmpus, matou o pai de Ádrasto chamado Talau e, descendente de Bias. Com isso, Ádrasto fugiu para Sicione, à procura do rei Pólipo, seu avô materno, que morreu sem deixar descendência masculina e lhe legou o trono. Ao assumí-lo, Ádrasto reconcilia-se com Anfiarau e recupera o trono de Argos. Neste intervalo Polinices foi expulso de Tebas por Eteócles, seu irmão, enquanto Tideu, filho de Orleu, rei de Calidon, havia sido exilado por seu pai em decorrência de um assassinato. Certa noite, os dois heróis chegaram juntos ao palácio de Ádrasto para pedir-lhe auxílio, e começaram a discutir. Despertado pela discussão, Ádrasto mandou-os entrar e iniciou a purificação de Tideu da marca suja resultante do assassinato. Em seguida, vendo em seus respectivos escudos as imagens de um javali e de um leão, Ádrasto lembrou-se de um antigo oráculo segundo o qual suas duas filhas se casariam com esses animais. O rei deu então a filha mais velha em casamento para Polinices e a mais nova para Tideu, prometendo aos dois que os levaria de volta às suas respectivas pátrias e os reintegraria em seus direitos.

Participaram dessa operação militar os chefes das três famílias reinantes na Argolis. Os sete chefes eram Anfiarau, Capaneu, Hipomêdon (sobrinho de Ádrasto), Partenopeu (às vezes mencionado como sendo irmão de Ádrasto) Tideu, Polinices e o próprio Ádrasto, comandante supremo da expedição. Após um sucesso inicial, durante o assalto às muralhas de Tebas os sete chefes foram vencidos e aniquilados juntamente com seus exércitos, à exceção de Ádrasto, que conseguiu se salvar.

Dez anos mais tarde Ádrasto empreendeu uma nova expedição contra Tebas juntamente com os filhos dos chefes mortos na primeira tentativa...seus sucessores. Sendo seu exército menos numeroso, conseguiram capturar Tebas e lhe impuseram como rei um filho de Polinices chamado Têrsandro. Ádrasto perdeu seu filho Aigialeu na batalha final, e morreu de desgosto em Mêgara.

KURY, Mário da Gama. Dicionário de Mitologia Grega e Romana. Jorge Zahar Editor – 7ª Edição. Rio de Janeiro, 2003. (págs 15 e 16).

O artigo do professor universitário e médico, **Carlos Alberto Pessoa Rosa**, responsável pelo periódico: *Meio-Tom Poesia e Prosa* afirma que os gregos, para uma melhor compreensão de suas emoções, deslocavam-nas para seus heróis e deuses. Para

defender essa idéia refere-se à Marie Bonaparte, que em citação de Gaston Bachelard, na obra "A Água e os Sonhos", mostrou os estreitos vínculos que ligam o trágico da vida e o trágico literário. Segundo essa autora, o gênero de morte escolhido pelos homens, nunca é ditado pelo acaso, mas, determinado de um modo estritamente psíquico. Sendo assim, é o autor que traça a trama, dá um encadeamento à narrativa, arma-se de todos os meios da realidade para concretizar a morte, seqüência que a vida não tem.

Na mitologia, Anticléia, mãe de Ulisses, morre consumida pela saudade do filho que parte para Tróia. Laerte, pai de Ulisses, alquebrado e amargurado com os desmandos dos pretendentes à mão de Penélope, passa a viver no campo, entre os servos e, numa estranha espécie de autopunição, cobre-se de andrajos, dorme nas cinzas no inverno e sobre as folhas no verão. No mesmo mito, nem o cão escapa das mãos do artífice e presenciamos a afeição do cão Argos pelo herói:

E um cão, que estava deitado, erguendo a cabeça,
eriu as orelhas: era Argos que o paciente Ulisses havia
criado antes de ir para a sagrada Ílion (...)
Abandonado na ausência de seu senhor, rolava diante do portal
sobre os estrumes das mulas e dos bois.
Ali estava deitado Argos, comido das carraças.
Vendo aproximar-se Ulisses, agitou a cauda e baixou a cabeça,
Faltaram-lhe forças pra chegar até onde estava seu senhor.
Este, voltando a cabeça, chorou...
Odisséia XVII, 291-304.

Argos estava morto. Havia-o matado a saudade. Percebemos que a angústia provocada pelo distanciamento do objeto de adoração levou os pais de Ulisses e o cão a um desinteresse, total ou parcial, pela vida. A mãe deixa-se morrer; o pai vai carregar o mesmo fardo dos servos, veste-se mal e dorme nas cinzas e nas folhas e o cão rola sobre os estrumes das mulas e dos bois. O que são a cinza e o estrume que não o residual, aquilo que resta após o fogo ou a digestão, portanto, o cadáver, o corpo sem o fogo da vida? Escatologicamente, as cinzas e as fezes simbolizam a nulidade. Não devemos nos esquecer ainda que na mitologia o cão está associado à morte, aos infernos, ao mundo subterrâneo. E o que era o Hades para os gregos que não a metáfora da própria depressão? O mundo subterrâneo, o inferno, tão temido, que não o citavam por medo de lhe excitar a cólera. Hades era um imenso império localizado no "seio das trevas brumosas", nas entranhas da

Terra.

As mesmas entranhas são retomadas em "A Divina Comédia" quando, no **Canto IV do Volume I, "Inferno"**, o narrador, junto do Poeta, desce:

Do vale desse abismo doloroso,
Donde brado de infindos ais troava.
Tão escuro, profundo e nebuloso
Era, que a vista lhe inquirindo o fundo,
Não distinguia no antro temeroso.

...

Dos que lá são o angustioso estado
Causa a que vês no rosto meu impressa,
Piedade, medo não, com has cuidado.

...

Em que o abismo a estreitar-se já começa,
Escutei: não mais pranto lastimeiro
Ouvi; suspiros só, que murmuravam,
Vibrando do ar eterno o espaço inteiro...

Qualquer semelhança é pura coincidência!

Argos tem tudo a ver com o que se vive atualmente, ou, desde sempre!

Rosa, Carlos Alberto Pessoa. Depressão e Literatura. Artigo apresentado no Simpósio patrocinado pelo Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina de Bragança Paulista. Página online – 10 de março de 1998. (www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos)

As Escolas:

A *Escola Pancho*: quanto à grafia e escolha do nome da Escola, o fiz consultando um dicionário da origem dos nomes e me remeti às palavras Pancho – Panchito – Paco que são formas reduzidas do espanhol para Francisco. Logo em seguida, vi a palavra Pancrácio, de origem grega e que significa que tudo pode, o todo poderoso. Vem daí a escolha do nome da Escola, objeto de minha pesquisa.

A Escola *Quintiliano*: utilizei a mesma estratégia para a escolha do nome da escola, sendo que a palavra Quintiliano é de origem latina e uma forma diminutiva de Quinto.

SCOTTINI, Alfredo (1999). Dicionário de nomes. Blumenau – Santa Catarina: EKO (págs. 204 e 214).

Viagens: experiência vivida

Quem viaja tem muito a contar

A “viagem” de Moira pode ser compreendida levando-se em conta o aspecto espacial e temporal. É na interpenetração entre um e outro que a personagem narra a sua história, relatando não apenas a sua “experiência vivida” individualmente (“Erlebnis”) como também as histórias de outras personagens que “entram em cena” e garantem uma memória, uma “experiência coletiva” (“Erfahrung”).

BENJAMIN, Walter (1987). Walter Benjamin: obras escolhidas. Volume 1. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense. (pág 9 e 198)

Maria Carolina Bovério Galzerani ao escrever o texto “Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin”, convida seus leitores a viajar com ela pelas produções textuais do pensador Walter Benjamin. Utilizei-me de seu texto para entender a metáfora “viagem”, que é fundamental na tessitura discursiva desse autor.

Benjamin utiliza a palavra

“Erfahrung”, no original alemão, significando tanto viagem como experiência -, foi colocada por ele em ação como parte de suas propostas de recuperação do tom narrativo da produção do conhecimento histórico ou, ainda, como forma de propiciar aos modernos, seus contemporâneos, o encadeamento de tempos muitas vezes esfacelados, desarticulados pelas práticas hodiernas.

Tal metáfora foi, pois, por ele acionada como forma de revisitar o passado, num movimento capaz de encadear o presente e o futuro. (...) O presente pensador concebe (...) o conceito de modernidade intimamente articulado ao avanço do sistema capitalista. Seu olhar metodológico permite-lhe ampliar a própria concepção de sistema capitalista. (...) E, na recuperação deste movimento dialético, encara a cultura ao mesmo tempo como produto e produtora das relações sociais. Permite, pois, que focalizemos as sensibilidades não como naturais ou psicologicamente compreensíveis, mas enquanto construções historicamente dadas.

GALZERANI, M. C. B. (2002) “Imagens entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças. FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (Orgs). – Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea (págs 50-54).

As Passeatas do Movimento Estudantil, o AI - 5 (Ato Institucional nº 5) e o Decreto 477.

Elaborei um texto em que as referências abaixo discriminadas para estudo e conhecimento de toda a História e contexto em que esteve envolvido o Movimento Estudantil no período pré e pós-golpe de 1964 foram entrecruzadas às lembranças de Moira.

ALVES, Maria Helena Moreira (1984). Estado e Oposição no Brasil (1964-1984). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro (1997). Os limites do Movimento Estudantil (1964-1980). Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas/SP.

PELLICCIOTTA, Mirza Maria Baffi (1997). Uma Aventura Política: As Movimentações Estudantis dos Anos 70. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas. Campinas/SP.

SANFELICE, José Luís (1986). Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao Golpe de 1964. São Paulo: Editora Cortez. Autores Associados.

Sobre as passeatas e o Movimento Estudantil:

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro (1997). Os limites do Movimento Estudantil (1964-1980). Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas/SP. (págs 63-70)

ALVES, Maria Helena Moreira (1984). Estado e Oposição no Brasil (1964-1984). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. (págs 115-119)

Sobre o XXX Congresso de Ibiúna/SP:

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro (1997). Os limites do Movimento Estudantil (1964-1980). Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas/SP. (págs 97-103)

ALVES, Maria Helena Moreira (1984). Estado e Oposição no Brasil (1964-1984). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. (págs 150)

Sobre a transformação do movimento estudantil e da Universidade:

PELLICCIOTTA, Mirza Maria Baffi (1997). Uma Aventura Política: As Movimentações Estudantis dos Anos 70. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas. Campinas/SP. (págs 36-47)

Sobre as reações e resistências ao movimento de 1964:

SANFELICE, José Luís (1986). Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao Golpe de 1964. São Paulo: Editora Cortez. Autores Associados. (págs 93-116)

Sobre o Ato Institucional nº 5 (AI-5):

ALVES, Maria Helena Moreira (1984). Estado e Oposição no Brasil (1964-1984). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. (págs 141-143)

Sobre a manifestação popular acerca da morte do jovem estudante Edson Luís Lima Souto:

ALVES, Maria Helena Moreira (1984). Estado e Oposição no Brasil (1964-1984). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. Citando Jornal Correio da Manhã, do dia 30 de março de 1968. (pág. 117)
_____, op. cit, pág. 118.

A Construção da imagem de "boa escola": Colégio Pancho

Para falar sobre a Escola Pancho, recorri a uma dissertação de mestrado, defendida em 2000 na Universidade de Campinas – UNICAMP - que também teve como objeto de pesquisa a Escola Pancho. Em sua pesquisa, a autora tenta compreender como a escola conseguiu, ao longo dos anos, o grau de excelência na cidade onde está localizada, como também analisar os interesses que estiveram em jogo tanto no momento de sua instalação quanto no de sua permanência na cidade.

Citação (pág. 25):

ROSA, João Guimarães (1985). Primeiras histórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 14ª Edição. Conto: O Espelho, pág 65.

Cena 2

Citação (pág. 27):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág 65-66)

As formas:

Segundo Michel Maffesoli, a “forma” ou o “formismo sociológico” podem ser compreendidos como sendo “quadros” que elaboramos e que colocam em evidência as múltiplas criações da vida cotidiana. Ao pôr em relevo as especificidades da vida cotidiana, reúnem elementos esparsos, privilegiando a forma coletiva e destacando-a do fundo individual.

A “atitude formista” enquadra as situações, não diretamente, mas transversalmente, por isso elas são apreendidas em sua incompletude e não conforme a lógica de um “dever-ser”. A forma não é doadora de sentido, mas ela se contenta em mostrar o que uma sociedade produz a seu próprio respeito, considerando para cada elemento da vida social a multiplicidade de seus aspectos.

_____, Michel (1988 B). O Conhecimento Comum: Compêndio de Sociologia Compreensiva. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. São Paulo. Editora Brasiliense. (págs.107-128)

Consultar também:

GUIMARÃES, Áurea Maria (1990). A Depredação Escolar e a Dinâmica da Violência. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – UNICAMP, em 1990. (págs. 17 – 21)

Citação (pág. 29):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág. 66)

Citação (pág. 31):

GUIMARÃES, Áurea Maria (1990). A Depredação Escolar e a Dinâmica da Violência. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – UNICAMP, em 1990. (págs. 16 – 21)

Citação (pág. 32):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág. 66)

As imagens acerca da Escola Pancho de Ontem:

Para falar sobre a Escola Pancho de ontem, recorri a uma dissertação de mestrado defendida em 2000, na Universidade de Campinas – UNICAMP - que também teve como objeto de pesquisa essa escola. A autora, em sua pesquisa descreve vários depoimentos de alunas que estudaram nas épocas em foco e faz referência ao lugar que ocupavam nessa instituição de ensino.

O Ultramontanismo:

Para um maior aprofundamento dessa temática sugerimos as seguintes leituras:

WERNET, Augustin (1987). A Igreja Paulista no Século XIX. São Paulo: Editora Ática.

LUSTOSA, Oscar Figueiredo (1990). A Igreja Católica no Brasil e o Regime Republicano. São Paulo: Ed. Loyola-CEPEHIB.

MICELI, Sérgio.(1988). A Elite Eclesiástica Brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil.

Definição de Ultramontanismo:

HOUAISS, Antonio (2001). Dicionário da Língua Portuguesa. pág. 2801.

Relações de poder e de saber:

O poder disciplinar ao estabelecer hierarquias, lugares, ele pune, rebaixando e degradando. São técnicas de individuação que produzem um tipo específico de saber sobre

os homens porque oferecem todo um conjunto de dados, de descrições, de receitas que permitem o controle e a utilização dos indivíduos.

FOUCAULT, Michel (1977). Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Editora Vozes. (págs 129-130-149-150-162)

Citação (pág. 39):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág. 67)

Cena 3

PARTE I

Para fazer referência à imagem que Moira teve diante de si acerca das oficinas realizadas com os alunos, utilizei a descrição que Ítalo Calvino fez sobre a cidade de Ercília. O título do seu texto é: “As cidades e as trocas”.

(...) para estabelecer as ligações que orientam a vida da cidade, os habitantes estendem fios entre as arestas das casas, brancos ou pretos ou cinzas ou pretos e brancos, de acordo com as relações de parentesco, troca, autoridade, representação. Quando os fios são tantos que não se pode mais atravessar, os habitantes vão embora: as casas são desmontadas; restam apenas os fios e os sustentáculos dos fios. Do costado de um morro, acampados com os móveis de casa, os prófugos (...) olham para o enredo de fios estendidos e os postes que se elevam na planície. Aquela continua a ser a cidade, e eles não são nada. Reconstroem-na em outro lugar. Tecem com os fios uma figura semelhante, mas gostariam que fosse mais complicada e ao mesmo tempo mais regular do que a outra. Depois a abandonam e transferem-se juntamente com as casas para ainda mais longe. Deste modo, viajando-se por esse território, depara-se com as ruínas de cidades abandonadas, sem as muralhas que não duram, sem os ossos dos mortos que rolam com o vento: teias de aranha de relações intrincadas à procura de uma forma.

CALVINO, Ítalo (1990). As cidades invisíveis. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras. (pág. 72)

A disciplina Educação Moral e Cívica

Consultar:

CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr de (2002). O Golpe na Educação. 11ª Edição – Rio de Janeiro: Ed. Zahar. (págs. 72 - 73)

Centro Cívico Escolar(CCE)

O Decreto Lei nº 68065/71 em seu artigo 32º instituiu o Centro Cívico Escolar (CCE).
CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr de (2002). O Golpe na Educação. 11ª Edição – Rio de Janeiro: Ed. Zahar. (pág. 73)

Quanto aos objetivos da criação dos Centros Cívicos Escolares utilizei a pesquisa de:

PESCUMA, Derma (1990). O Grêmio Estudantil: uma realidade a ser conquistada. Dissertação de Mestrado apresentada à PUC. São Paulo. (pág. 56)

Sobre a troca de nomenclatura de Centro Cívico Escolar por Grêmio Estudantil, utilizei:

PESCUMA, Derma (1990). O Grêmio Estudantil: uma realidade a ser conquistada. Dissertação de Mestrado apresentada à PUC. São Paulo. (pág. 61)

Lei Federal 7398/85:

Fonte: Artigo 1º da Lei nº 7398, de 4/11/85, publicada no DOE de 5/11/85.

As Conferências no Colégio Pancho:

Segundo Capelato as “conferências” realizadas nas escolas eram um dos meios mais privilegiados que o novo regime encontrou para disseminar suas idéias.

CAPELATO, Maria Helena R. (1998) Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas : Editora Papyrus. (pág. 184)

Documento de registro da primeira diretoria eleita para o Clube Educacional na Escola:

Fonte: Arquivo da biblioteca do Colégio Pancho. (1939 – 1940) - págs. 6-7.

Citação (pág. 49):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág 67-68)

O jogo "bolinha de gude":

Todas as considerações realizadas acerca da brincadeira foram retiradas do livro de:

SENNETT, Richard (1988). O Declínio do homem público: as tiranias da intimidade. Tradução Lygia Araújo Watanabe. São Paulo. Companhia das Letras. (págs 381-414).

Citação (pág. 55):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág 68)

PARTE II

As Violências Sutis da Ordem Institucional:

Consultar:

SCIAMANA, Cássia Elisa Betetto (2004). Violências sutis da ordem institucional: o imaginário nas brechas do cotidiano escolar. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez e PORTO, Maria do Rosário (orgs). Imaginário do medo e cultura da violência na escola. Niterói: Intertexto.

O exercício do poder, do controle e da disciplina:

Consultar:

FOUCAULT, Michel (1987). Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis – RJ: Editora Vozes. (pág. 143)
_____. Op. Cit. (pág. 119)

FOUCAULT, Michel (1979). Microfísica do Poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. (pág. 142)
_____. Op. Cit. (pág. 182)

Sobre o **silêncio** do adversário, consultar:

FOUCAULT, Michel (1979). Microfísica do Poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro. Edições Graal. (pág. 173)

Citação (pág. 58):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág 69-70)

Citação (pág. 59):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág 68-69)

Violência Institucional:

(...) Maffesoli coloca a planificação e o controle racionalizados da vida social como sendo os objetivos fundamentais da burocracia. O mecanismo da burocratização leva à centralização de tudo o que é da ordem do policial, do fiscal, do militar. O resultado é a criação de um aparelho administrativo que garantirá a gestão de seus meios centralizados. Outro elemento da burocracia é a domesticação da paixão, da agressividade que planifica o acaso, interioriza a coerção e serve de base ao produtivismo e à ideologia do trabalho. Para Maffesoli, a burocracia resulta da lógica da homogeneização, que impede a expressão dos antagonismos internos a todo corpo social. Quando o princípio da heterogeneidade se satura, estamos diante do totalitarismo ou do que se pode chamar de sociedade de controle e de dominação.

GUIMARÃES, Áurea Maria (1996). A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade. Campinas, SP: Autores Associados. (pág 10)

Citação (pág. 60):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág 70)

Parlamento Jovem:

Os leitores encontrarão todas as considerações acerca desse projeto no:

Diário Oficial do Estado de São Paulo. Diário da Assembléia Legislativa – 14ª Legislatura. Volume 112 – Nº 114 - São Paulo, 19/06/2002.

Estruturação Individual Racional e Estruturação Societal Afetiva

Consultar:

GUIMARÃES, Áurea Maria (2003). Poder e Instituições Escolares: novas leituras. Campinas, SP. Faculdade de Educação da Unicamp. 11 páginas. Mimeografado.

Potência Social:

Para Maffesoli, a “lógica do poder” é a dominação, a redução ao uno, que abate os corpos e funda a sua submissão, enquanto a “potência” conduz ao pluralismo, à diversidade do real. A potência restitui ao “campo político a sua dimensão múltipla” e “que escapa ao sentido do poder (...), à unificação que ele pretende realizar”.

Compreender a potência é captar o que Walter Benjamin denominava de os “vencidos da história”, isto é, os heréticos, os poetas, os proscritos dão sentido ao vivido e exibem uma nova temporalidade que escapa ao *continuum* da história.

MAFFESOLI, Michel (1981). A Violência Totalitária: ensaio de antropologia política. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (págs 37 / 43 / 44 / 55 / 52)

(...) depois da estética (o sentir em comum), e da ética (o laço afetivo), o costume é, seguramente, uma boa maneira de caracterizar a vida cotidiana dos grupos contemporâneos. (...) à palavra costume podemos dizer: o conjunto dos usos comuns que permitem a um conjunto social reconhecer-se como aquilo que é. Trata-se de um laço misterioso, que não é formalizado e verbalizado, como tal, senão acessória e raramente (os tratados de etiqueta ou de boas maneiras, por exemplo). (...) O costume, nesse sentido, é o não-dito, o ‘resíduo’ que fundamenta o estar-junto. Propus a chamar isto de centralidade subterrânea ou ‘potência’ social em oposição a poder.

MAFFESOLI, Michel (1987A). O Tempo das Tribos: o declínio do Individualismo nas sociedades de massa. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro. 3ª Edição: Forense Universitária. (pág. 31)

Citação (pág. 67):

MAFFESOLI, Michel (1984). A Conquista do Presente. Tradução de Márcia C. de Sá Cavalcanti. Rio de Janeiro: Editora Rocco. (Pág. 37)

A ritualização:

Para Maffesoli,

o ritual é uma forma de exteriorizar todos os sinais que ligam as pessoas entre si tomando-as conspiradoras.

O desenvolvimento do ritual é repetitivo e sua única função é reafirmar o sentimento que um dado grupo tem de si mesmo.

MAFFESOLI, Michel (1987A). O Tempo das Tribos: o declínio do Individualismo nas sociedades de massa. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro. 3ª Edição: Forense Universitária, (pág. 25).

Apelo Afetivo:

Sobre o termo **afetual** utilizado por Maffesoli:

Para Maffesoli,

o termo afetual tem como base não a afetividade entre os indivíduos, como na análise freudiana, mas o emocional que remete a uma ambiência global. Os modos de vestir, de comer, de viver expressam estilos de vida que se capilarizam no tecido social, formando o 'em torno', o cotidiano, ou essa dimensão geral da qual cada um de nós está impregnado, mas num aspecto englobante.

GUIMARÃES, Áurea Maria (1996). "Indisciplina e Violência: a ambiguidade dos conflitos na escola". In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial. (pág. 78)

Citação (pág. 70):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág 71)

Citação (pág. 71):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág 71)

Citação (pág. 75):

MAFFESOLI, Michel (1984). A Conquista do Presente. Tradução de Márcia C. de Sá Cavalcanti. Rio de Janeiro: Editora Rocco. (pág. 42)

Citação (pág. 77):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág 72).

Cena 4

Citação (pág. 79):

ROSA, João Guimarães (1985), Op. cit. (pág 72)

Utopia:

Para Walter Benjamin, existe uma forma de contar histórias que rompe com a seqüência linear dos acontecimentos. O “era uma vez” historicista é rejeitado e substituído por uma outra história que faz “saltar pelos ares o *continuum* da história”. Passado e presente se unem para fazer valer um tempo oprimido que foi capturado pela história oficial. Não significa que se deseja recuperar o passado “como ele de fato foi”, mas de “apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo”. O presente se torna, então, cheio de potencial para uma utopia que deseja dar continuidade às histórias que ficariam perdidas para sempre. Este sentido dado por Walter Benjamin à utopia, é muito significativo para mim, pois, ao colocar em relação diversas histórias em tempos igualmente diversos espero poder abrir uma fenda por onde possa vir o que está por chegar. Traço, portanto, rastros não para serem olhados como se fossem álbuns de fotografia, e sim enquanto uma construção que, a partir de um ponto de vista significativo para mim, articule outras histórias num movimento em que se possa escapar, ainda que provisoriamente, aos textos que nos modelam.

BENJAMIM, Walter (1987). Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. Vol.I. S.P.: Brasiliense. (págs. 222-232)

LARROSA, Jorge (1996). La experiencia de la lectura: estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona. Editorial Laertes. (págs. 461-482)

A escola enquanto espaço sócio-cultural:

DAYRELL, Juarez (2001). Múltiplos olhares sobre educação e Cultura. 2ª Reimpressão, Belo Horizonte: Editora UFMG. (pág. 137)

As considerações de Walter Benjamin acerca do tempo da interrupção, do salto:

Consultar:

BENJAMIN, Walter (1987). Obras Escolhidas. Volume 1: Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre Literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense. (pág. 224)

MATOS, Olgária (1989). Os Arcanos do Inteiramente Outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. São Paulo: Brasiliense. (pág. 68)

As marcas e as possibilidades de sua existencialização:

Consultar:

ROLNIK, Suely (1993). Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho Acadêmico. Cadernos de Subjetividade. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos dos Pós-Graduandos em Psicologia Clínica da PUC-SP. Volume 1, nº 2. (págs 242-251)

Imagens

Capa:

Montagem realizada com as imagens:

"Reprodução Proibida - Retrato de Edward James" (1937) e "Elogio da Dialética" (1936) - René Magritte.

Imagem 1:

Reprodução Proibida (Retrato de Edward James-1937).

Cenas com espelhos constituem um motivo recorrente na arte de Magritte, na qual emprega uma forma terra-a-terra sem qualquer comentário, para questionar as experiências de todos os dias anteriormente consideradas assentes. O olhar do observador, quando olha para o espelho, não é devolvido. "O que conta precisamente é esse momento de pânico e não a explicação" (René Magritte)

PAQUET, Marcel. René Magritte: 1898 - 1967. O pensamento tornado visível. Lisboa: Ed. Taschen, 2000.

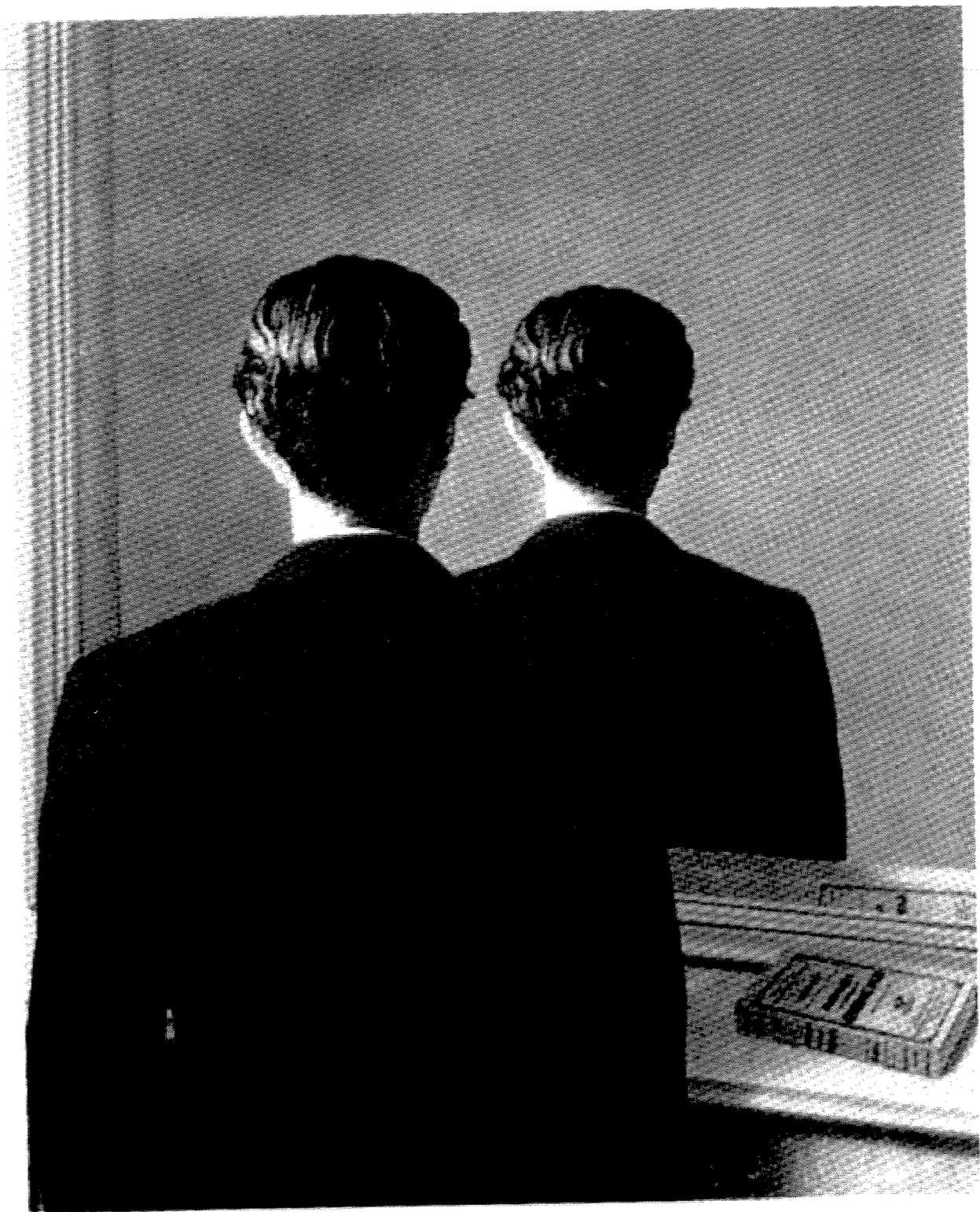
Imagem 2:

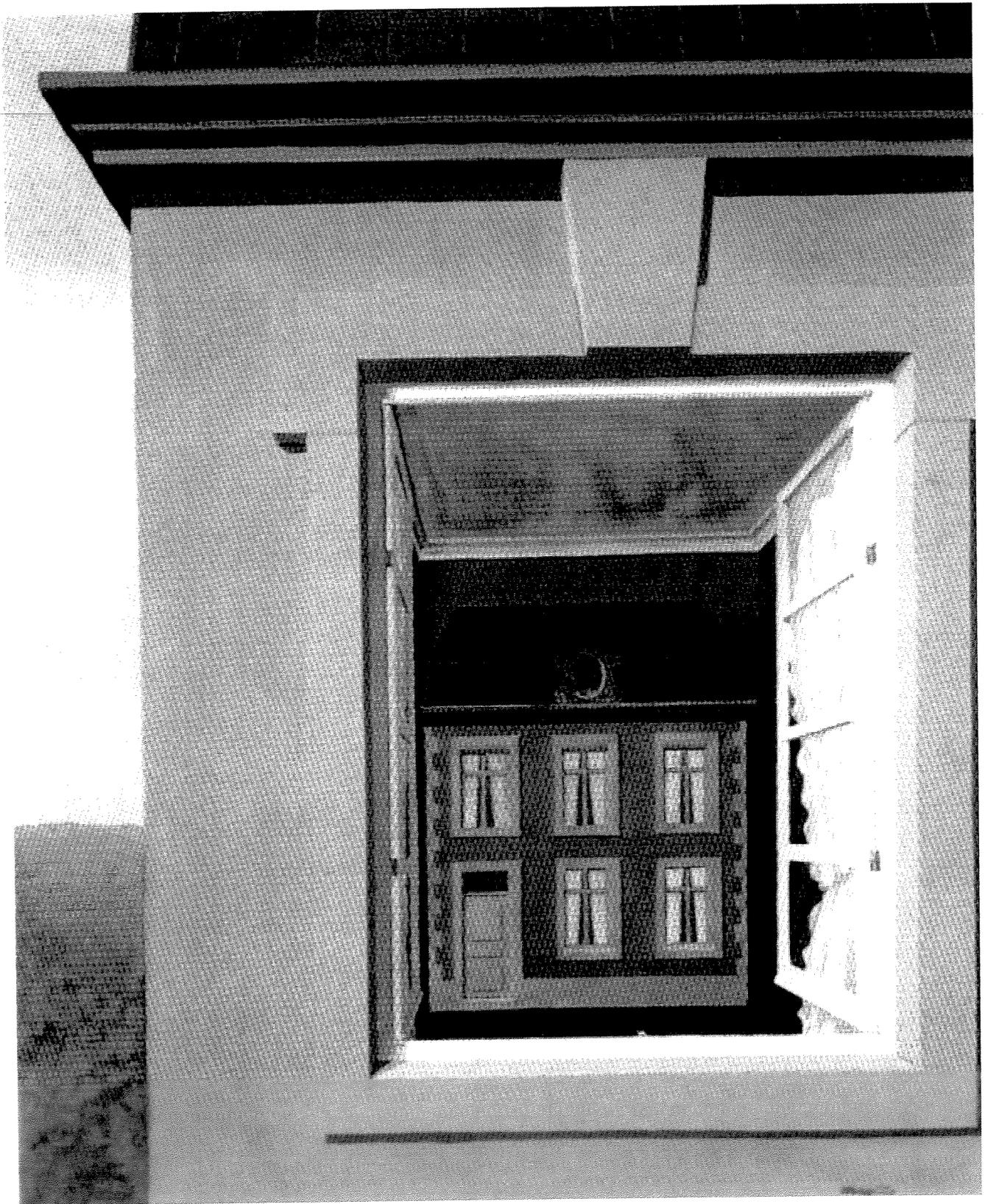
Elogio da Dialética, 1936

"Um interior sem exterior dificilmente constitui um interior" (G.F.Hegel).

A preocupação mais freqüente de Magritte ao seleccionar os seus motivos é a inversão ou fusão das visões de interior e exterior, ou de posições opostas ou extremas.

PAQUET, Marcel. René Magritte: 1898 - 1967. O pensamento tornado visível. Lisboa: Ed. Taschen, 2000.





Bibliografia

ABRAMO, Helena. W. (1997). Considerações sobre a tematização social a juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº 5 e 6.

AGUIAR, Moysés (1988). Teatro da Anarquia: um resgate do psicodrama. Campinas, SP: Papyrus.

AQUINO, Júlio Groppa (1996). Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e práticas. São Paulo: Summus.

ALVES, Maria Helena M.(1984). Estado e Oposição no Brasil (1964-1984). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

BARBOSA, Andreza (2001). O Movimento Estudantil nas Décadas de 80 e 90. Monografia apresentada ao Instituto de Biociências da UNESP – Campus de Rio Claro - São Paulo.

BENJAMIN, Walter (1987). Obras Escolhidas. Volume 1: Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre Literatura e História da Cultura. São Paulo: Editora Brasiliense.

BOSI, Alfredo (1988). Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adauto (organizador) O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras.

BRANDÃO, Junito de S.(1991a). Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega. Vol. I. Petrópolis: Editora Vozes.

BRANDÃO, Junito de S.(1991b). Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega. Vol. II. Petrópolis: Editora Vozes.

CALVINO, Ítalo (1990). As cidades invisíveis. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras.

CAMPOS, Haroldo(1986). Transblanco. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

CAPELATO, Maria Helena R. (1998). Multidões em cena. Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Editora Papirus.

CASTORIADIS, Cornelius (2000). A Instituição Imaginária da Sociedade. 5ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro (1997). Os limites do Movimento Estudantil (1964-1980). Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas/SP.

CERTEAU, Michel de (1994). A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

CHAUÍ, Marilena (1987). Conformismo e Resistência: aspectos da Cultura Popular no Brasil. 2ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense.

COLOMBIER, Claire, MANGEL, Gilbert, PERDRIault, Marguerite (1989). A Violência na Escola. 2ª Edição. São Paulo: Editora Summus.

CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr de (2002). O Golpe na Educação. 11ª Edição – Rio de Janeiro: Ed. Zahar.

DAYRELL, Juarez (org) (2001). Múltiplos olhares sobre educação e Cultura. 2ª Reimpressão, Belo Horizonte: Editora da UFMG.

FOUCAULT, Michel (2004). A ordem do discurso. (aula inaugural no College de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970). São Paulo: Loyola.

_____ (1979). Microfísica do Poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____ (1977). Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Editora Vozes.

_____ (1987). Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Editora Vozes: Petrópolis – RJ.

GADOTTI, Moacir (1992). Concepção Dialética da Educação. São Paulo: Editora Cortez.

GAGNEBIN, Jeanne Marie (1994). História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva: FAPESP: Campinas, SP: Coleção Estudos:142 Editora da Universidade de Campinas.

GALZERANI, M. C. B. (2002) “Imagens entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (orgs). Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea. (Págs. 49-68)

GRAY, John, CHOPRA Deepak (2000). Os caminhos do coração: ensaios sobre o amor. Editados por Richard Carlson e Benjamin Shield. Tradução de Neuza M. Simões Capelo. Rio de Janeiro: Sextante.

GUSDORF, Georges (1987). Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes.

GUIMARÃES, Áurea Maria (1990). A Depredação Escolar e a Dinâmica da Violência. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

_____ (1985). Vigilância, Punição e depredação escolar. Campinas/ São Paulo: Editora Papirus.

_____ (1996). A Dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade. Campinas, São Paulo. Autores Associados: Coleção Educação Contemporânea.

_____ (2003). Poder e Instituições Escolares: novas leituras. Campinas, SP. Faculdade de Educação da Unicamp. 11 páginas. Mimeografado.

_____ (2004). O Imaginário da Violência e a Escola. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez e PORTO, Maria do Rosário Silveira (orgs). Imaginário do Medo e Cultura da Violência. Niterói: Intertexto.

_____ (2004). O Imaginário da violência: pistas, indícios e marcas no espaço escolar. Anais do I Congresso Ibero Americano sobre Violências nas Escolas. Brasília - DF, 28 e 29 de Abril de 2004. CDROW. Brasília, agosto de 2004.

GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva (2000). “Razão e Emoção na Sala de Aula de Matemática”. Tese de Mestrado em Educação Matemática apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro.

HILLMAN, James. (1988). Psicologia Arquetípica. São Paulo: Editora Cultrix.

HOUAISS, Antonio (2001). Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

JORDÃO, Adriana (1994). O Grêmio Estudantil: sua representatividade e participação em Rio Claro. Monografia apresentada ao Instituto de Biociências da UNESP – Campus de Rio Claro – São Paulo.

Jornal Correio da Manhã, do dia 30 de março de 1968. In: ALVES, Maria Helena Moreira Alves (1984). Estado e oposição no Brasil (1964-1984). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Jornal do Brasil, do dia 05 de abril de 1968. In: ALVES, Maria Helena (1984). Estado e oposição no Brasil (1964-1984). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.

KURY, Mário da Gama (2003). Dicionário de Mitologia Grega e Romana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 7ª Edição.

LARROSA, Jorge (1996). La experiencia de la lectura: estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Editorial Laertes.

LUSTOSA, Oscar Figueiredo (1990). A Igreja Católica no Brasil e o Regime Republicano. São Paulo: Edições Loyola.

MAFFESOLI, Michel (1944). Elogio da Razão Sensível. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

_____ (1987B). Dinâmica da Violência. Tradução de Cristina V. França. Editora Revista dos Tribunais. São Paulo: Edições Vértice.

_____ (1988 B). O Conhecimento Comum: Compêndio de Sociologia Compreensiva. Tradução de Aluizio Ramos Trinta. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____ (1984). A Conquista do Presente. Tradução de Márcia C. de Sá Cavalcanti. Rio de Janeiro: Editora Rocco.

MAFFESOLI, Michel (2000). O Tempo das Tribos: o declínio do Individualismo nas sociedades de massa. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 3ª Edição.

MATOS, Olgária (1989). Os Arcanos do Inteiramente Outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. São Paulo: Editora Brasiliense.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (1991). Canto de morte Kaiowá: história oral de vida. São Paulo: Loyola.

MICELI, Sérgio.(1988). A Elite Eclesiástica Brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil.

PAQUET, MARCEL (2000). René Magritte: (1898 – 1967). O pensamento tornado visível. Lisboa: Ed. Taschen.

POERNER, Artur José (1979). O Poder Jovem. Coleção Retratos do Brasil. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2ª Edição.

PELLICCIOTTA, Mirza Maria Baffi (1997). Uma Aventura Política: As Movimentações Estudantis dos Anos 70. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas. Campinas/SP.

PESCUMA, Derma (1990). O Grêmio Estudantil: uma realidade a ser conquistada. Dissertação de Mestrado apresentada na PUC. São Paulo.

ROLNIK, Suely (1993). Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético / estético / política no trabalho Acadêmico. Cadernos de Subjetividade. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos dos Pós-Graduandos em Psicologia Clínica da PUC-SP. Volume 1, nº 2. (págs. 241-251)

ROSA, Carlos Alberto Pessoa. Depressão e Literatura. Artigo apresentado no Simpósio patrocinado pelo Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina de Bragança Paulista. Página online: www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art009.htm. Março de 1998.

ROSA, João Guimarães (1985). Primeiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 14^a Edição.

SANFELICE, José Luís (1986). Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao Golpe de 1964. São Paulo: Editora Cortez, Autores Associados.

SCIAMANA, Cássia Elisa Betetto (2004). “Violências sutis da ordem institucional: o imaginário nas brechas do cotidiano escolar”. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez e PORTO, Maria do Rosário (orgs). Imaginário do medo e cultura da violência na escola. Niterói: Intertexto. (págs. 107-115)

SCOTTINI, Alfredo (1999). Dicionário de nomes. Blumenau – Santa Catarina: EKO.

SENNETT, Richard (1988). O Declínio do homem público: as tiranias da intimidade. Tradução Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras.

SIMMEL, George (1981). Sociologie et Épistemologie. Freund, J. Introduction. Paris: Press Universitaires de France.

SOUSA, Janice Tirelli Pontes (1999). Reinvenções da Utopia: a Militância Política dos Jovens nos anos 90. São Paulo: Hacker Editores. FAPESP.

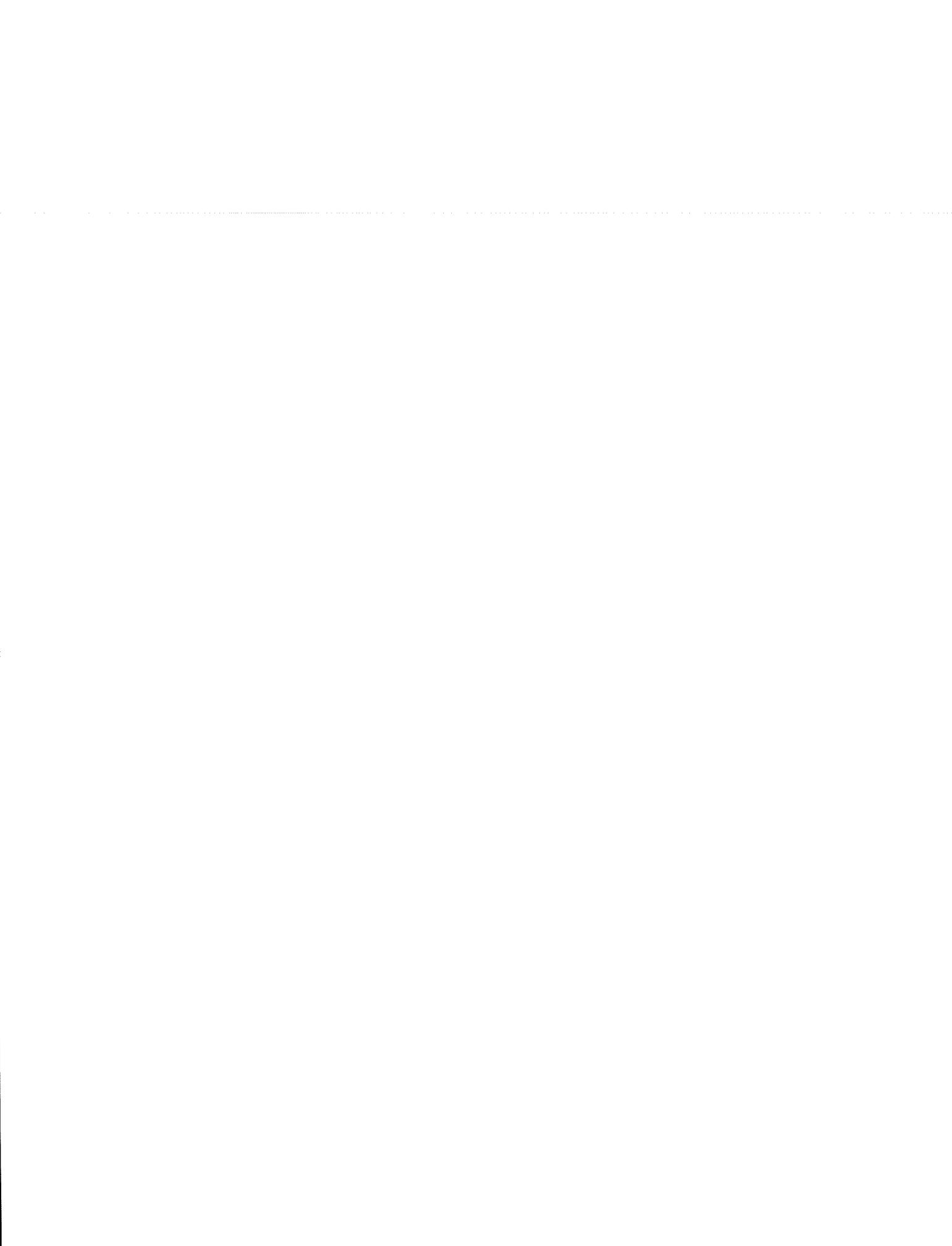
VIANNA, Carlos Roberto Vianna (2000). “Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática”. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VOLVELLE, Michel (1987). Ideologias e mentalidades. Tradução de Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Editora Brasiliense.

WENDEL, Helena A., FREITAS, Maria Virgínia , SPÓSITO, Marília P. (orgs). (2000) . Juventude em debate. São Paulo: Editora Cortez.

WERNET, Augustin (1987). A Igreja Paulista no Século XIX. São Paulo: Editora Ática.

ZOPPEI, Emerson (2004). O Itinerário das Passagens: a Lição do (des) Encontro entre Adolescentes e Educadores Sociais no Fórum da Vara da Infância e da Juventude / Brás. Dissertação de Mestrado apresentada à FEUSP - São Paulo.



BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP